PRZYJACIEL SZKOŁY
Nr. 4 20 LUTEGO 1930 ROK IX

O STRAJKU SZKOLNYM W B. ZABORZE ROSYJSKIM.

Na wstępie niniejszego artykułu chciałbym stwierdzić, że mówię o strajku szkolnym w b. zaborze rosyjskim do czytelników przeważnie z b. zaboru pruskiego, do uczestników głośnych w całym świecie zaburzeń we Wrześni z maja 1901 roku, do tych wszystkich, którzy przetrwali może nawet cięższy aniżeli my w b. zaborze rosyjskim ucisk narodowościowy i wyznaniowy, trwający zwłaszcza od dnia 27 października 1872 roku, tj. od dnia wydania pamiętnego rozporządzenia rządu pruskiego, zaprowadzającego w szkołach początkowych Wielkiego Księstwa Poznańskiego naukę w języku niemieckim.

Dlatego charakter mego artykułu jest wyłącznie informacyjno-historyczny z ominięciem (wobec zastrzeżenia Redakcji co do rozmiarów artykułu) wszelkich publikacyj, których wykaz znajdzie ciekawy czytelnik nadewszystko w *Bibljografji pedagogicznej* prof. A. Karbowiaka (1920), a zwłaszcza tegoż autora pracy p. t. *Rusyfikacja i bojkot szkół w Królestwie Polskiem* (*Muzeum*, 1907, II) oraz pracy H. Orszy *Z pamiętnych dni* (Dopełnienie do studjum Dr. Karbowiaka, *Muzeum*, 1909 II, 32).

Roczniki krakowskiej *Krytyki*, lwowskiego *Muzeum*, warszawskiego *Przeglądu Pedagogicznego*, *Nowych Torów*, oraz nielegalnego *Promienia* (zwłaszcza r. VII, z 1905 r., str. 228—253) z okresu lat strajkowych: 1904—1908 zawierają też niewyczerpane, dotąd niestety nieopracowane, źródła do poznania tych pamiętnych naszych dni styczniowych.

* * *

Geneza strajku szkolnego jest dla każdego Polaka, z natury swej romantyka, zrozumiała i o tem mówić chyba dziś już nie potrzeba.

Tu tylko w paru słowach przypomnę te najważniejsze fakty, które wybuch strajku szkolnego poprzedziły, znowu odsyłając

ciekawych do źródła podstawowego, pracy Wł. Studnickiego p. t. *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego* (Kraków, 1906).

Nie możemy tu oczywiście sięgać zbyt głęboko w przeszłość ani śladem St. Żeromskiego *Dumy o hetmanie* wskrzeszać na świadectwo prawdzie owe „posępne widziadła kolumn człowieczych... w północ Sybiru pędzone... golone wpół głowy... którym u nóg, u rąk dzwoni żelazo...“

Najkrwawsze etapy rusyfikacji w b. zaborze rosyjskim to rządy Murawjewa na Litwie, polityka szkolna kuratora Apuchtina (1879—1897), despotyzm krwiożerczy gen. gub. warszawskiego Hurki, znajdujące swe oparcie zwłaszcza w rządach cara Aleksandra III, zaciekłego wroga polskości i niestrudzonego inicjatora polityki reakcyjnej i nacjonalistycznej.

Cały okres ucisku rosyjskiego od 1864 roku, ściślej od 13 maja 1869 roku (data rozkazu cesarskiego, zaprowadzającego od początku r. szkolnego 1869—1870 we wszystkich szkołach średnich wykład wyłącznie w języku rosyjskim) — a za czasów Apuchtina 1879—1897 nawet naukę języka polskiego od 1880 r. do 6 marca 1899 r. prowadzono po rosyjsku — i od 1872 roku (wprowadzenie języka rosyjskiego do szkół elementarnych) aż po jesień 1894 (skon cara Aleksandra III) i 1897 (ustąpienie Apuchtina) to stopniowy wzrost prześladowań a w związku z tem i nastrojów rewolucyjnych zarówno w samej Rosji jak w szczególności w Królestwie Polskiem.

Zrazu pierwsze próby po powstaniu styczniowem walki z najazdem, w dobie wojny rosyjsko-tureckiej (1877—1878 roku) przechodzą bez śladu (organizacja legjonu Jagmina w Turcji; konfederacja walki w Galicji z udziałem późniejszego zdrajcy ks. Sapiehy; idea powstania, rozwijana przez A. Szymańskiego J. Popławskiego itd.).

Olbrzymia większość społeczeństwa została pokonana przez gwałt i przemoc najazdu oraz hasła pozytywizmu warszawskiego. „Każdy marzy o tem tylko, ażeby żyć szczęśliwie z prawami osobistej i zbiorowej natury zgodnie“. (Al. Świętochowski w *Ognisku* 1882 roku.)

Nawet później rewolucyjna młodzież uniwersytetu warszawskiego ulega zrazu w tych latach nastrojom pokojowym starszego

społeczeństwa i oto m. in. w r. 1881 po zabiciu Aleksandra II, deleguje słuchacza prawa, późniejszego znanego obrońcę politycznego, Papieskiego do udziału w pogrzebie cara w Petersburgu. Jakby bez echa skrzypią szubienice Cytadeli warszawskiej w świtaniu mroków codziennych.

Krwawe szlaki zesłania i męki sybirskiej rozdziobują kruki i wrony. Opór duchowieństwa w walce z językiem rosyjskim w kościele katolickim (6 kwietnia 1870 r. ks. Stanisław Piotrowicz w Wilnie pali publicznie na ambonie odpowiednie zarządzenie władz rosyjskich) jest coraz bardziej odosobniony i słabszy.

Obrona unji przez garstkę młodych księży i ludność Podlasia zostaje podcięta zwłaszcza przez rzezie w rodzaju słynnej 26 stycznia 1876 r. w Pratulinie.

Trwa w oporze ten lub inny biskup wileński (np. wywieziony z Wilna 3 lutego 1865 roku na wygnanie Karol Hryniewiecki i jego następcy aż po wystąpienie bisk. Zwierowicza w 1903 roku) czy ksiądz, ale naogół walka słabnie, wzrasta natomiast liczba „nowonawróconych“ i odszczepieńców katolicyzmu i polskości.

Z tej martwoty i niewiary politycznej wydobywa się społeczeństwo w b. zaborze rosyjskim koło 1880 roku.

A rolę decydującą w tej odnowie nastrojów romantycznych odegra zrazu klasa robotnicza wielkich ośrodków przemysłowych, później też młodzież polska wyższych i średnich zakładów naukowych.

Młodzież, kształcąca się w Petersburgu, wydaje w 1879 roku drukowaną odezwę z powodu jubileuszu Kraszewskiego, a w tej bodaj pierwszej publikacji młodzieży rewolucyjnej po 1863 roku, składającej hołd „narodowemu Bolesławicie“, znajdujemy gotowość realizacji programów „demokratów z czwartego lat dziesiątka“.

I odtąd młodzież pozostaje wierna wswoich publikacjach i wystąpieniach wskazaniom St. Worcella, że „żadna klęska, żadne nieudanie się powstania nie będzie śmiercią, dopóki wspomnienie każdego drugie wywoływać będzie“.

Dlatego m. in. pochód triumfalny zwłok Mickiewicza na Wawel (4 VII 1890 r.), manifestacja kościuszkowska 17 kwietnia 1894 r. i wzniesienie pomnika wieszcza w Warszawie (1898 r.) obchody rocznicy 3 maja, zainicjowane zwłaszcza od 3 maja 1891 roku, pierwszej od 1863 r. manifestacji patrjotycznej na

ulicach Warszawy, dalej obchód rocznicy Kilińskiego itd. oto początek tego szlaku bojowego młodzieży, która w wystąpieniach swoich coraz częściej aż po walkę przedstrajkową młodzieży w Białej Podlaskiej, Siedlcach, Radomiu (13 marca 1904 roku — relegacja 200 uczniów klas starszych gimnazjum z winy nauczyciela języka polskiego Araszkiewicza spotyka się z poparciem klasy robotniczej, w tym też czasie skupiającej się w imię hasła „wskrzeszenia Polski nowej, Polski demokratycznej“ (mowa Bebla październik 1891 roku), odbudowy Polski w jak najkrótszym czasie (kalendarz partji francuskiej z 1892 roku; oświadczenie Engelsa).

Pierwsza odezwa „gminy socjalistów polskich“, wydana w hołdzie rocznicy powstania 29 listopada 1880 roku, mówi wyraźnie o potrzebie „wolności narodowej, równości praw politycznych“, zniesieniu jarzma ekonomicznego.

Dalsze etapy tego ruchu to powstanie w 1882 i 1885 roku partji „Proletarjat“ z udziałem młodzieży uniwersyteckiej i najstarszych klas szkoły średniej, proces dwumiesięczny Ludwika Waryńskiego i towarzyszy w Krakowie (16 lutego 1880 roku), i słynna komedja takiegoż sądu w Warszawie 23 listopada 1885 roku, a wślad za nią okrutne wyroki moskiewskie na robotników w Warszawie zwłaszcza od 20 grudnia 1885 r.

Im zaciętsza wzrastała reakcja przeciw ruchowi robotniczemu, tem bezwzględniejszy stawał się opór i spójnia proletarjatu wielkomiejskiego z młodzieżą rewolucyjną, pod wpływem której dokonało się ustalenie programu walki rewolucyjnej w Polsce na dwu zjazdach: we Lwowie (31 stycznia 1892 roku) i w Paryżu (21 listopada 1892 r.)

W tym też czasie dochodzą do skutku pierwsze masowe wystąpienia rewolucyjne na ulicach Warszawy (pierwsze święto majowe 1890 roku) i Łodzi (wielki strajk robotniczy w Łodzi 1 i 2 maja 1892 r. — 40 zabitych, mnóstwo rannych w dniu 6 maja 1892 r.) oraz okazuje się w dniu 1 lipca 1894 roku pierwszy numer *Robotnika*, organu P. P. S. tajnie wydawanego przez z górą 10 lat. Na łamach emigracyjnego *Przedświtu* wpływowy działacz i teoretyk tej partji Jodko wzywa w 1894 roku czytelników do organizowania ruchu powstańczego, a redakcja tego pisma drukuje przez szereg lat następnych oświadczenia

przywódców ruchu robotniczego Zachodu, wiążące rewolucję europejską z powstaniem Polski.

W tej atmosferze wyrasta myśl i program walki za wszelką cenę, przy każdej okazji. Odtąd już coraz częstsze są zbrojne wystąpienia i walki poprzez masową manifestację zbrojną w Warszawie (Grzybów 13 listopada 1904 roku) aż do wybuchu robotniczego strajku powszechnego w dniu 27 stycznia 1905 roku, ruchu, który o dzień jeden wyprzedził strajk szkolny w Warszawie i był niewątpliwie jego bezpośrednim bodźcem.

W tej atmosferze rewolucyjnej, która towarzyszy wybuchowi strajku szkolnego decydującą i bardzo wpływową rolę odegrał nauczyciel Polak w szkole rządowej i prywatnej. I dlatego zwłaszcza za rządów Apuchtina zastosowano perfidne środki w celu relegacyj nauczycieli Polaków z gimnazjów rządowych, a w wyniku tego w 1903 roku na 33 średnie szkoły rządowe w Królestwie Polskiem było nauczycieli Polaków zaledwie garstka: 30 prefektów, 24 nauczycieli języka polskiego i 71 nauczycieli ogólnych przedmiotów, przeważnie matematyki i łaciny; na 85 pomocników gospodarzy klasowych było tylko trzech katolików-Polaków. Relegowani nauczyciele zakładali jednak średnie szkoły prywatne bez praw, które wkrótce, zwłaszcza od 1889 roku za inspektoratu Kryłowa, stały się przedmiotem najbrutalniejszych prześladowań, śledzeń, zainteresowań policyjnych itd. Męczeństwo młodzieży tych szkół, praca ofiarna kółek uczniowskich oraz bohaterstwo nauczycielstwa średnich szkół prywatnych przed strajkiem ilustruje źródłowa praca H. Orszy-Radlińskiej *Z pamiętnych dni*, ogłoszona ostatnio w zeszytach styczniowym i lutowym *Ogniwa* z rb. (Nr. 1, 2) miesięcznika Związku Naucz. Polsk. Szkół Średnich.

To też rząd rosyjski podjął zdecydowany atak przeciwko szkole bez praw i walkę z nauczycielstwem polskiem. Punktem kulminacyjnym cynicznej walki był okólnik kuratora Szwarca z 1903 roku, ograniczający prawa nauczania Polaków w starszych klasach polskich szkół średnich bez praw, bo były też w Polsce nieliczne szkoły prywatne z prawami.

Geneza tej walki najazdu carskiego z nauczycielstwem jest chyba zrozumiała i dziś zmusza każdego chylić czoła przed bohaterstwem tych Syzyfów pracy nauczycieli Polaków przed strajkiem 1905 roku.

Bo Syzyf ten tworzył nietylko „Kółka młodzieży samokształceniowe“ w szkole rządowej, nietylko zakładał i utrzymywał szkołę, kursy i instytuty czy bibljoteki bez praw, ale szedł w podziemia walki rewolucyjnej, organizował sieć całą nauczania tajnego dorosłych i młodych.

Dzieje tajnego nauczania w b. zaborze rosyjskim rozpoczął opracowywać niedawno zmarły działacz oświatowy, wizytator W. Jezierski, który w redagowanem przeze mnie *Pokłosiu* pisał (1928, str. 23) i domagał się, aby na placu Saskim w Warszawie, obok mogiły „Nieznanego Żołnierza“ wznieść pomnik nieznanej dotąd „skromnej, wątłej, źle ubranej“ nauczycielce-Polce, przez którą i dzięki której „nie zamarł duch polski w czasach niewoli“. Bo naprawdę w pierwszym szeregu tych weteranów szkoły polskiej (dziś już garstka Ich zaledwie żyje bez żadnego zaopatrzenia na starość), stają nietylko wielcy pisarze i uczeni (Piotr Chmielowski, Wł. Smoleński, A. Dygasiński, S. Dickstein, Wł. Nałkowski, L. Krzywicki, St. Brzeziński, St. Kalinowski i wielu innych) ale całe szeregi zwłaszcza kobiet-działaczek, o których informuje ciekawych szczegółowo jedyne bodaj wydawnictwo *Pokłosie pracy oświatowej w latach 1880—1928*, (wyd. Związku Naucz. Polskich Szkół Średnich, Warszawa, ul. Chmielna 49, m. 3).

To też w roku jubileuszowym strajku szkolnego należałoby zrealizować naczelny postulat *Pokłosia* o zaopatrzeniu na starość nauczycieli-emerytów szkół prywatnych i tajnych na równi z weteranami naszych powstań i walk wyzwoleniowych.

Im to, tym nauczycielom i nauczycielkom — weteranom, zawdzięczać należy przedewszystkiem, że młodzież polska w szkołach rządowych nie była obca i obojętna dla wrzenia rewolucyjnego w 1904 roku, że tragiczny dla Rosji przebieg wojny z Japonią wyprowadzał młodych i starych na ulicę i zachęcał do udziału w demonstracjach robotniczych Grzybowa, Częstochowy, Łodzi i Radomia, że cała jesień 1904 roku zeszła na wiecowaniu młodzieży akademickiej w Warszawie, objazdach kółek uczniowskich w kraju, konwentyklach pałacowych i poddaszowych, zgromadzeniach A. Niemojewskiego itd.

Nikt z uczestników tych zebrań, zjazdów, narad i „cichych“ manifestacyj w jesieni 1904 roku, dziś już niestety nie umie

odtworzyć ich następstwa, protokółów, uchwał, ani listy obecności. Musimy więc tylko ograniczyć się do wykazu dat, które nie uszły pamięci żyjących.

A więc dzień 28 stycznia 1905 roku — strajk szkolny w szkołach warszawskich i solidarny w całym kraju odzew strajkowy młodzieży w dniu 3 lutego 1905 roku, kiedy do wnętrz sal szkolnych wkroczyła młodzież klas wszystkich od najmłodszych do najstarszych, a jej śladem zorganizowane rzesze rewolucyjne robotników i nauczycielstwa.

Tak było w Łodzi, Siedlcach, Radomiu, Łomży itd., nawet w zamkniętym przez lody wiślane Płocku.

Dlatego wystąpieniom dziatwy towarzyszyły patrole kozackie, wybuchy bombowe, wysadzanie mostów kolejowych, rewizje i areszty, zwłaszcza gdy „pracownicy umysłowi“ w odezwie swej lutowej stwierdzili ścisły związek (projekt odezwy pióra A. Świętochowskiego) strajku szkolnego z ruchem rewolucyjnym robotników, a kierownictwo strajku młodzieży przejęło w swe ręce „Koło Wychowawców“ — nauczycieli szkół jawnych i tajnych.

Listę uczestników Koła stanowili m. in. St. Kalinowski A. Sujkowski, H. Radlińska, W. Weychertówna, J. Grodecki, N. Miłkowska-Samotyhowa i wielu innych.

Równorzędne organizacje strajkowe były następujące: „Związek unarodowienia szkoły“ zwłaszcza z H. Radziszewskim, K. Jankowskim, M. Dzierzanowską, H. Ceysingerową na czele, „Rady Rodzicielskie“ z J. Moszczeńską i A. Niemojewskim, „Towarzystwo Pedagogiczne“ z St. Karpowiczem na czele itd.

Nie miejsce tu na szczegółową charakterystykę pracy tych kół, które przejęły od młodzieży jej postulaty walki i zorganizowały moralną i materjalną pomoc dla ofiar strajku, tworząc odrazu „komplety i koła samokształcenia“ dla młodzieży.

Z inicjatywy też tych kół zorganizowano szereg publicznych wystąpień i manifestacyjnych wieców w imię hasła o wolną, polską szkołę dla młodzieży.

Pierwszy i najsilniejszy głos publiczny solidarności starszych ze strajkiem młodzieży, rozległ się na wiecu, zwołanym z inicjatywy A. Niemojewskiego w sali Muzeum Handlu i Przemysłu w Warszawie, w dniu 19 lutego 1905 r. w obecności kuratora Szwarca, który musiał wysłuchać dużo gorzkich słów pod swoim

adresem i polityki rusyfikacyjnej w szkolnictwie. Echa i skutki tego wiecu opisuje w styczniowym zeszycie *Ogniwa* jedna z najczynniejszych działaczek strajkowych — Wł. Weychert-Szymanowska w artykule p. t. „Ze wspomnień o strajku szkolnym" (str. 14).

„Najsilniejsze moje wspomnienia wiążą się z t. zw. wiecem Szwarca. Jak dziś, widzę salę Muzeum Przemysłu i Rolnictwa na Krakowskiem Przedmieściu 19 lutego 1905 roku nabitą najpoważniejszymi przedstawicielami społeczeństwa polskiego, przedewszystkiem ze sfer nauczycielstwa prywatnego, wogóle inteligencji z członkami naszego Koła Wychowawców. Widzę na wzniesieniu Kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego, Szwarca, z cierpko-kwaśnym uśmiechem, przylepionym do twarzy, któremu nietylko mówcy, ale wprost cała sala rzucała żądanie szkoły polskiej, żądanie nieowinięte żadnym listkiem figowym, postanowione szczerze i bezwzględnie: „Nie poślemy dzieci do szkoły rosyjskiej", huczała sala i z tem hasłem wszyscyśmy się rozeszli..."

Uchwały wiecu rodziców z 19 lutego nie odrazu spotkały się z uznaniem wszystkich kół społeczeństwa, wśród którego np. Klub Konserwatywny uchwałą z dnia 24 lutego 1905 roku przeciwstawił się wiecowi „Niemojewskiego".

Niewątpliwie istniały bardzo zasadnicze różnice taktyczne, które m. in. dały memorjały L. Piltza, Tyszkiewicza itd. (odezwy, publikacje i delegacje do Petersburga Ign. Chrzanowskiego, T. Korzona i innych).

Naogół jednak aż do czerwca trwał i przeważał rozpęd strajkowy w związku z ogólną atmosferą walki rewolucyjnej z caratem, która obficie broczyła krwią ludzką zwłaszcza Warszawy, Łodzi, Radomia, Dąbrowy.

Pod naporem tej ofiarnej walki rząd rosyjski wkroczył na drogę powolnych, stopniowych, często pozornych ustępstw, które trwały tak długo, jak istniał i rozwijał się rozpęd bojowy społeczeństwa; a zwłaszcza klasy robotniczej tj. prawie do roku 1908.

Pierwszym przejawem tych ustępstw był dekret carski i następujące postanowienia Komitetu Ministrów z dnia 21 czerwca 1905 roku:

1. We wszelkich zakładach szkolnych warszawskiego okręgu naukowego wykład religji wyznania rzym.-kat. odbywa się w języku ojczystym uczniów, przyczem wykład ten powinien być poruczony duchownym tego wyznania,

a tylko w razie ich braku nauczycielom świeckim, ale nie inaczej, jak tego samego wyznania; dla wykładu religji i języka polskiego winna być przeznaczona dostateczna liczba lekcyj.

2. Potwierdzić, iż wykład języka polskiego w szkołach początkowych, a także w szkołach średnich, które tego sobie życzą, winien odbywać się w języku polskim.

3. Poruczyć ministrowi oświaty, aby niezwłocznie zarządził, co potrzeba celem zniesienia wszystkich wydanych w drodze administracyjnych rozporządzeń, ograniczających używanie przez uczniów pochodzenia polskiego w zakładach szkolnych warszawskiego okręgu naukowego, w czasie poza lekcjami, swego języka ojczystego i obowiązujących zakłady szkolne prywatne warszawskiego okręgu naukowego do prowadzenia wykładów innych przedmiotów, oprócz fizyczno-matematycznych i historycznych, w języku rosyjskim.

4. Poruczyć ministrowi oświaty niezwłoczne opracowanie i wzniesienie do rady państwa bez porozumienia z zarządami przedstawienia:

a) o dopuszczenie w szkołach początkowych jednoklasowych i w pierwszych klasach innych szkół początkowych warszawskiego okręgu naukowego przy wykładzie arytmetyki posługiwania się obok języka rosyjskiego także językiem polskim;

b) o pozwolenie szkołom prywatnym, nie korzystającym z praw zakładów szkolnych rządowych warszawskiego okręgu naukowego na wykład w języku polskim wszystkich przedmiotów prócz języka rosyjskiego, historji i geografji, które winny być przedmiotami obowiązującemi i wykładane po rosyjsku;

c) o utworzenie w uniwersytecie warszawskim lektury etatowej języka polskiego i historji literatury polskiej z wykładem w obu razach w języku polskim.

Tak więc dokonany 25 lat temu czyn młodzieży szkolnej zmusił rząd carski do zmiany dotychczasowego stosunku do szkoły w Polsce. Od tej chwili datuje się początek względnej swobody w szkolnictwie, co umożliwiło powstanie całego szeregu szkół prywatnych polskich. Jak zaznaczyliśmy, była to swoboda tylko względna. Dopiero wielka wojna i odzyskanie niepodległości pozwoliły na stworzenie szkoły w całem jego słowa znaczeniu — własnej, polskiej.

Dzisiaj, kiedy już mamy tę własną szkołę, myśl zwraca się w tę 25-tą rocznicę strajku szkolnego ku przeszłości, przywołując na pamięć owe dni przełomowe, kiedy to młodzież nasza złożyła dowód wymowny, że ponad wszystko droga jest dla niej sprawa wolnej ojczyzny i wolnego ducha polskiego.

Jakież więc w zakończeniu wysnuć wypadnie wnioski z całości tego wielkiego ruchu strajkowego z przed 25 lat na ziemiach b. Królestwa Polskiego? Strajk szkolny niewątpliwie był fundamentem tego „gmachu ... pokoleń“, który z krwi serdecznej

powstał nietylko młodzieży i ludu, ale też i z tej krwi nauczyciela — szkół naszych, jawnych i tajnych, okresu przed- i postrajkowego.

Strajk szkolny — to walka z najazdem politycznym, a jednocześnie żywy dowód celowej pracy nad rozbudową szkoły, opartej o wzajemne zaufanie i porozumienie nauczycielstwa z młodzieżą. Ta spójnia dwóch czynników stanowiących szkołę, dziś często podważana przez niepowołane czynniki, 25 lat temu stworzyła fundament szkoły polskiej, skupiła przy niej nietylko młodzież i nauczycielstwo demokratyczne ale i społeczeństwo, które od dnia wystąpienia młodzieży, od pamiętnej daty strajku szkolnego zaczęło wreszcie coraz bardziej zdecydowanie przygotowywać się do walki.

Przed strajkiem szkolnym walkę tę prowadziła, znacząc ofiarnie szlak swój bojowy — klasa robotnicza i młodzież polska wyższych zakładów naukowych.

Do tych zastępów rewolucyjnych z datą strajku szkolnego przyłącza się młodzież szkół średnich i elementarnych, prowadzona przedewszystkiem przez pedagogów-społeczników, „Koło Wychowawców“ oraz zrzeszenia nauczycielskie przy demokratycznych partjach. I dlatego strajk szkolny, jego historja i następstwa są dla nas szczególniej drogie i doniosłe.

Warszawa. St. Świdwiński.

„UCZENIE SIĘ POD KIERUNKIEM“ NA LEKCJACH MATEMATYKI.

W numerze 19 *Przyjaciela Szkoły* zamieszczony został artykuł p. N. N. pod tytułem *Uczniowie o próbie „uczenia się pod kierunkiem“*, w którym autor podaje opinję uczniów o wspomnianym systemie nauczania, opierając się na wynikach ankiety piśmiennej i ustnej. *Uczenie się pod kierunkiem* trwało 2 tygodnie, w którym to czasie uczniowie powinni byli opracować według wskazanej przez nauczyciela lektury temat „uczenie się“. Poświęcano na to dziennie 90 minut szkolnych, oprócz dowolnej pracy domowej. Sąd uczniowski wypadł, niestety ujemnie; na przeszło 30 uczniów 6 opowiedziało się (z zastrzeżeniami) za systemem *uczenia się pod kierunkiem*, 18 natomiast przeciw.

Odpowiedzi uczniów są szczere i dostatecznie przemyślane, ale sądzę, że nie mogą być miarodajne dla oceny nowego systemu nauczania z punktu widzenia skuteczności zastosowania go w szkole, mianowicie z powodów następujących:

1) Nowa amerykańska metoda nauczania *supervised study*, którą prof. B. Nawroczyński nazwał *uczeniem się pod kierunkiem**), nie jest jeszcze w dostatecznej mierze wyjaśniona w naszej literaturze; rozumienie zaś tej metody przez p. N. N., jak mi się zdaje, nie odpowiada jej istocie. Rzeczywiście, istotą metody *uczenia się pod kierunkiem* nie jest samodzielna praca uczniów, lecz w d r o ż e n i e uczniów do poprawnej samodzielnej pracy umysłowej, wskazanie im metod, dróg i sposobów pokonania pewnych grup trudności, poprawienie metod już nabytych, innemi słowy: zastosowanie nauki organizacji pracy umysłowej do wybranego przez nauczyciela materjału, który, według jego mniemania, najwięcej nadaje się do tego. Poprawna samodzielna praca umysłowa jest więc w tym systemie ostatnim celem. Tak zrozumiane *uczenie się pod kierunkiem* będzie doskonałem przygotowaniem uczniów do systemu daltońskiego.

W przeciwieństwie do takiego rozumienia nowej metody p. N. N. (a może uczniowie), same pojęcie kierunku ujął zbyt wąsko, gdyż ograniczył ten kierunek do wyznaczenia lektury i do wyjaśnień, przyczem, jak sam mówi, „o wyjaśnienia pytano się nie często. Ogólnie o „kompleks“ (?), poza tem sporadycznie. Przeważnie pytano się o znaczenie wyrazów, wyjątkowo tylko o zagadnienia. Najmniej naogół pytali się uczniowie słabsi“. To wszystko. Nie było tutaj ani konspektywnego rozczłonkowania podanej lektury, ani ostrzeżenia uczniów o możliwych przy jej opracowaniu błędach, ani zainteresowania się nauczyciela tokiem pracy uczniów, czyli nie podano przed pracą ani w toku pracy rad i wskazówek,**) które ułatwiły uczniom osiągnięcie celu, a przecież to właśnie stanowi istotę *uczenia się pod kierunkiem*.

Z powyższego wynika, że opisane w artykule dwutygodniowe zajęcia uczniów nie były probą *uczenia się pod kierunkiem*, ale raczej sporadycznem zastosowaniem systemu daltońskiego i w dodatku w stosunku do uczniów, nie przyzwyczajonych do pracy samodzielnej.

---

*) Bogdan Nawroczyński. *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Str. 187—190.

**) przynajmniej p. N. N. w swoim artykule o nich nie wspomina.

Temat, obrany dla próby, nie można uważać za odpowiedni, jest bowiem, jak na początek, za obszerny i za trudny, gdyż, jak się okazało, uczniowie nie mogli go należycie opanować bez pomocy nauczyciela. I nic dziwnego, że uczniowie, z początku pracujący z zapałem, pod koniec wyznaczonego okresu znienawidzili *uczenie się pod kierunkiem.* Wszak i ludzie dorośli nienawidzą te metody pracy, które prowadzą do osiągnięcia celu z wielką trudnością. Cóż mówić o uczniach? Uważam, że przy innym temacie, dostępnym dla większości uczniów, wyrok ich o *uczeniu się pod kierunkiem* byłby zgoła odmienny.

Ale nie krytyka poglądu p. N. N. stanowi cel niniejszego artykułu. Celem tym jest zaznajomienie Kolegów z metodą nauczania matematyki, którą stosowałem i stosuję już oddawna i która, jak mi się zdaje, bardzo przypomina *uczenie się pod kierunkiem.* Owa metoda przybiera różne postacie w zależności od wieku i przygotowania uczniów, a także od wykładowego materjału. Chciałbym tu zapoznać czytelników z tą postacią swej metody, która z powodzeniem może być zastosowana przy nauczaniu matematyki w szkole powszechnej. Nie wymaga ona żadnych zmian w obecnym układzie szkolnym, chyba tylko usadowienia uczniów w ten sposób, aby uczeń słabszy siedział obok zdolniejszego.

Charakterystyczna cecha naszej metody oraz jej uzasadnienie ujawnią się najlepiej przy jej porównaniu z metodą teraz stosowaną. Obecnie lekcja matematyki składa się formalnie z dwóch części — z odpowiedzi uczniów przy tablicy i z objaśnień nauczyciela. Samodzielna praca uczniów jest na niej sporadyczna. Zazwyczaj nauczyciel wywołuje ucznia do tablicy dla rozwiązania zadania, dla dowodu twierdzenia, dla wyprowadzenia wzoru, reaguje na jego odpowiedź w ten lub inny sposób, od czasu do czasu zadaje pytania innym uczniom, przeważnie w celu podtrzymania uwagi klasy. To się nazywa sprawdzeniem ujęcia zadanej lekcji przez uczniów. Ale cel pozostaje nieosiągnięty, bo nauczyciel sprawdził stan wiedzy tylko wywołanych uczniów. A co wtenczas robią pozostali uczniowie? Skazani są na bierne wysłuchiwanie nieciekawych zazwyczaj odpowiedzi wywołanych uczniów. Uwagi nauczyciela też mało ich interesują, gdyż są dla nich obce. A więc pierwszą część lekcji trzeba uważać za straconą dla samodzielnej pracy umysłowej uczniów, w każdym

bądź razie za zużytkowaną niecelowo. Po tem następuje t. zw. nawiązanie i podanie nowego materjału. Ale i w tej części lekcji, nawet przy najlepszych sposobach nauczania, inicjatorem rozumowania jest nauczyciel, a wnioski, które wyciągają uczniowie, są robione pod presją logiczną nauczyciela i nie mogą być uważane za samodzielne. Wobec tego przy opisanym systemie prowadzenia lekcji dla samodzielnej pracy umysłowej prawie że niema miejsca. Po przesłuchanej lekcji uczeń zostaje obarczony koniecznością odrobienia zadanej do domu pracy, wymagającej zastosowania nabytej wiedzy przez samodzielne rozwiązanie zadań lub dowodzenie twierdzenia. Dopiero w domu nabiera przekonania, że nie wszystko zrozumiał z tego, co objaśniał nauczyciel, a więc poleconej pracy wykonać nie może. Przed uczniem są trzy wyjścia z przykrej sytuacji: podręcznik, którego zazwyczaj uczeń nie lubi i nie rozumie, korepetytor i miły, dobry kolęga, który pozwoli zadania odpisać, a geometrję objaśni. Oczywiście takiego stanu rzeczy nie można uważać za normalny.

Przechodzimy do interesującej nas metody prowadzenia lekcji. Wiadomo, że składową częścią nauczania racjonalnego jest przyzwyczajenie uczniów do samodzielnej pracy umysłowej, za którą uważam proces samodzielnego odszukiwania przez ucznia dróg, prowadzących go do pokonania spotkanych i interesujących nas i ucznia trudności. Uczynimy więc zadość temu wymaganiu nauczania racjonalnego, jeżeli na lekcji (nie w domu) postawimy ucznia przed obliczem trudności, którą musi samodzielnie pokonać, i całą swoją energję skierujemy na to, by pomagać mu do samodzielnego jej pokonania. Nam, matematykom, spełnić to jest bardzo łatwo, gdyż trudnością, przed którą stawiamy ucznia, jest zadanie matematyczne, zrozumiane w szerokiem tego słowa znaczeniu. Z powyższego wynika, że samodzielna praca matematyczna, którą wykonywa cała klasa pod naszym kierunkiem, powinna być podstawą nauczania matematyki: kontroluje ona postępy uczniów, jest podłożem do nawiązania i do podania im nowych wiadomości. A więc przy racjonalnym systemie nauczania matematyki tablica odchodzi na drugi plan, odpowiedź ucznia przy tablicy jest zjawiskiem sporadycznem a dominującą postacią lekcji jest samodzielna praca matematyczna wszystkich bez wyjątku uczniów pod naszem kierownictwem.

Tok lekcji przy proponowanej przez nas postaci *uczenia się pod kierunkiem* jest następujący. Daje się jakąkolwiek pracę matematyczną dla całej klasy (zadanie, przykład, dowodzenie twierdzenia, wyprowadzenie wzoru, wykres itd.). Wszyscy uczniowie wykonywają ją samodzielnie. Przy tablicy niema nikogo. Podczas wykonania pracy nauczyciel jest do dyspozycji każdego ucznia, — który może bez skrępowania poprosić o wskazówki i pomoc. Nauczyciel podchodzi do ucznia, który się podniósł i załatwia cichym głosem jego sprawę. Obchodzi klasę, interesując się przebiegiem pracy poszczególnych uczniów, koryguje omyłki techniczne, naprowadza na rozwiązanie, robi uwagi, dotyczące rozkładu obliczeń itd. Po upływie pewnego czasu, kiedy najlepsi uczniowie pracę już wykonali, nauczyciel korzysta z ich pomocy, polecając ich opiece najsłabszych uczniów, którzy według mniemania nauczyciela samodzielnie pracy wykonać nie mogą, (ci korepetytorzy pracują według instrukcji, danej przez nauczyciela). Gdy praca będzie już wykonana przez 75—80% uczniów, daje się jeszcze minut kilka na t. zw. rozmowy koleżeńskie, podczas których sąsiedzi porównywają swoje rozwiązania, albo jeden sąsiad pomaga drugiemu, o ile ten pracy jeszcze nie wykonał. W ten sposób po upływie pewnej części lekcji niema w klasie ani jednego ucznia, któryby nie pokonał lub nie umiał pokonać napotkanych trudności.

Ale na tem nie koniec. Nadchodzi najodpowiedniejsza chwila, kiedy powinien zabrać głos nauczyciel. Wychodząc z jednej strony z bezpośrednich spostrzeżeń, dotyczących pracy uczniowskiej, może on i powinien: 1) skorygować usterki i omyłki techniczne przy wykonaniu działań, przy rozkładzie obliczeń itd., 2) skorygować wadliwe metody pracy, 3) wskazać nowe metody, 4) wskazać nowe sposoby wykonania pracy (najprostsze rozwiązanie zadania, nowy sposób dowodzenia twierdzenia itd.), 5) omówić zauważone charakterystyczne rozwiązania. Z drugiej strony nauczyciel, wychodząc z charakteru wykonanej pracy, może na niej oprzeć, jako na własnem doświadczeniu uczniów, podanie nowego materjału, t. zn. zaznajomienie z nowym symbolem, nowem określeniem, działaniem, twierdzeniem lub z nowym wzorem.

Uczniowie nawet bez zapowiedzi słuchają objaśnień nauczyciela z wielkiem skupieniem i uwagą, po pierwsze dlatego, że omawia

się własną pracę uczniów, a któż może pozostać obojętny wobec krytyki własnej pracy? Nadto omawiane są najlepsze drogi, prowadzące do pokonania trudności, przed któremi stał i będzie stawał każdy uczeń; po drugie dlatego, że materjał, z którego nauczyciel wyciąga wnioski, jest dla wszystkich zrozumiały, bo opiera się na pracy, przez wszystkich uczniów wykonanej, po trzecie z tego powodu, iż każdy dobrze wie, że niebawem do domu zadana będzie praca kontrolująca, przy której uczniowie muszą skorzystać ze wskazówek i objaśnień nauczyciela.

Oczywistą jest rzeczą, że powodzenie wskazanej metody prowadzenia lekcji w dużym stopniu zależy od dobrego doboru pracy i od wszechstronnego zanalizowania jej przez samego nauczyciela. Można tak dobrać tematy do samodzielnej pracy w klasie, że całe partje poszczególnych działów matematyki przy opracowaniu będą oparte na własnem doświadczeniu uczniów.

Aby skończyć z charakterystyką proponowanej metody nauczania matematyki, trzeba dodać jeszcze dwie jej zalety, mianowicie: 1) metoda ta dostarcza doskonałege sposobu do wyrobienia u uczniów t. zw. dyscypliny umysłowej, na którą się składają: celowość, stopniowość, planowość i ekonomja pracy; 2) ciągła obserwacja ucznia podczas jego samodzielnej pracy daje możność bliższego zaznajomienia się z jego indywidualnością, poznania cech jego charakteru i psychiki. Tych zalet nie posiada w takim stopniu nawet system daltoński.

Przykład. Przytoczę tutaj nie jaskrawy, ale przeze mnie zapisany przykład prowadzenia lekcji na kursie jednej ze szkół zawodowych w końcu listopada ub. r. z uczniami, którzy ukończyli szkołę powszechną, wzgl. 4 klasy gimnazjalne. Temat: technika mnożenia i dzielenia ułamków zwyczajnych. Powtórzenie. Klasa liczy 26 uczniów. Dano do samodzielnego rozwiązania wszystkim uczniom zadanie następujące:

Kupiec nabył 184 kilogramy towaru po $1^1/_4$ zł za kilogram, za transport zapłacił 65 zł. $^3/_{16}$ towaru uległo zniszczeniu, resztę zaś sprzedał po $1^3/_5$ zł za kilogram. Ile stracił na towarze?

Po dziesięciu minutach zaczęły się zawiadomienia o rozwiązaniu zadania. W ciągu tych dziesięciu minut odwołano się do mnie 8 razy w następujących kwestjach: „Co to jest transport?“ „Zapomniałem, czy trzeba pomnożyć czy podzielić przez $^3/_{16}$“.

„Dlaczego u mnie wychodzą takie niezgrabne ułamki?“ „Czy ja dobrze rozwiązuję?“ Przeglądałem rozwiązania. Przy nieprawidłowych odpowiedziach wytykałem omyłki w takiej np. formie: „Tutaj zrobiłeś omyłkę, odszukaj ją i popraw rozwiązanie! Zwróć uwagę na ten oto warunek zadania!“ itd. Oglądałem prace innych uczniów, korygowałem ich błędy techniczne, albo dawałem wskazówki co do planu rozwiązania. Pięciu uczniom zaproponowałem pomoc kolegów, jeden z nich zrzekł się pomocy, mówiąc: „Dziękuję, pomyślę sam“. Na koleżeńskie rozmowy poszło około siedmiu minut. Po upływie z górą 20 minut od początku lekcji można było przystąpić do uwag, tyczących się metody pracy uczniów. Okazało się, że typowe rozwiązanie było następujące:

*) 1) $\frac{5}{4} \cdot 184 = \frac{920\ \ 230}{4\ \ \ 1} = 230$ zł.

2) $230 + 65 = 295$ = koszt towaru.

3) $184 \cdot \frac{3}{16} = \frac{552\ \ 69}{16\ \ 2} = \frac{69}{2} = 34\frac{1}{2}$ kg

4) $184 - 34\frac{1}{2} = 149\frac{1}{2}$ kg

5) $\frac{8}{5} \cdot 149\frac{1}{2} = \frac{4\ \ 8 \cdot 299}{5.\ \ 2} = \frac{1196}{5} = 239\frac{1}{5}$ = cena [sprzedaży

6) $295 - 239\frac{1}{5} = 55\frac{4}{5}$ zł. = strata.

Wypadło więc zwrócić uwagę na dwie rzeczy: 1) na niezręczne wykonanie mnożenia wskutek spóźnionego skrócenia (około połowy uczniów), i 2) na dogodność uproszczenia przy odnajdywaniu ilości sprzedanego towaru i ceny sprzedaży.

Wreszcie ustaliliśmy zapis rozwiązania zadania w postaci następującej:

1) $\frac{5}{4} \cdot 184 = \frac{5.\ 184.\ 46}{4\ \ 1} = 230$ zł.

2) $230 + 65 = 295$ zł = koszt towaru.

3) $184 \cdot \frac{13}{16} = \frac{184.\ 13}{16}$ kg

4) $\frac{8}{5} \cdot \frac{184.\ 13}{16} = \frac{8.\ 184.\ 13.\ 92}{5.\ \ 16.\ 2} = \frac{1196}{5} = 239\frac{1}{5}$ zł = cena [sprzedaży

5) $295 - 239\frac{1}{5} = 55\frac{4}{5}$ zł = odpowiedź.

*) Ze względów technicznych znaczyliśmy liczby skrócone (przekreślone) znakiem =.

Pozostała część lekcji (15 min.) była poświęcona rozwiązywaniu zadania kontrolującego, treści następującej:

Kupiec nabył 184 kg towaru po $3^3/_4$ zł za kilogram, za transport zapłacił 195 zł. $^3/_{16}$ towaru tego uległo zniszczeniu, a po sprzedaniu reszty stracił kupiec $167^2/_5$ zł. Po ile sprzedawał kilogram?

Tego zadania nie rozwiązało 4 uczniów, a nie uwzględniło moich uwag trzech uczniów.

Tak mniej więcej rozumiem prowadzenie lekcyj matematyki według systemu *uczenia się pod kierunkiem*, zwłaszcza jeżeli mają one na celu wyćwiczenie techniki matematycznej uczniów. Ale samodzielna praca uczniów pod kierunkiem nauczyciela nabiera, jak mi się zdaje, jeszcze większej wagi przy tych momentach nauczania, kiedy zachodzi potrzeba 1) zaznajomienia uczniów z nowym symbolem, z nowem pojęciem, określeniem, działaniem i 2) wyprowadzenia wzorów.

Co się tyczy zaznajomienia uczniów z nowemi pojęciami, to konkretno-indukcyjna metoda nauczania matematyki*) wymaga, aby każde nowe pojęcie matematyczne było oparte na t. zw. zadaniu naprowadzającem, które wyjaśnia sens nowego pojęcia i wykazuje jego celowość i wartość praktyczną. Zupełnie zrozumiałą jest rzeczą, że zadanie naprowadzające nabierze większego znaczenia, jeżeli zostanie rozwiązane samodzielnie przez każdego ucznia, wtedy odegra ono rolę własnego doświadczenia.

Zastanówmy się nieco dłużej nad wyprowadzeniem wzorów w różnych gałęziach matematyki. Tutaj sądzę, że trzeba wprost przyjąć jako zasadę metodyczną postępowanie następujące: wedle możności, każdy wzór we wszystkich działach matematyki powinni wyprowadzać samodzielnie wszyscy uczniowie, rola zaś nauczyciela powinna się ograniczyć do niezbędnych wskazówek i ogólnego kierunku.

Istotnie, przypuśćmy, że wypada zkolei wyprowadzenie wzorów skróconego mnożenia. Z jakiej racji wyprowadza te wzory uroczyście na tablicy nauczyciel lub wywołany przez niego uczeń? Przecież każdy uczeń, nawet najsłabszy, potrafi sam ułożyć iloczyny $(a + b)$ $(a + b)$, lub $(a^2 + 2\,ab + b^2)$ $(a + b)$ itp. i zredukować podobne wyrazy. A jeżeli może, to

*) Zob. J. Neapolitański: *Zarys dydaktyki matematyki* §§ 39 i 43.

niech sam je układa. Tablicę w danym przypadku powinien zastąpić bruljon każdego ucznia. Obowiązkiem zaś nauczyciela przytem jest: wykazać ekonomiczne znaczenie wzorów, nauczyć wysłowienia się i wreszcie utrwalić wzory w pamięci zapomocą licznych przykładów o wzrastającej trudności, nie zapominając między innemi o przykładach liczbowych (31^2, 59^2, $25^2 - 24^2$, $14 \cdot 16$ itd.), a także o przykładach propedeutycznych do rozkładania na czynniki (skąd powstał dwumiar $4x^2 - 1$?, trójmiar $x^2 - 2x + 1$? itd.).

Z własnego doświadczenia mogę powiedzieć, że przy jednolitym składzie klasy, uczniowie mogą wyprowadzić samodzielnie większą część wzorów algebry, geometrji metrycznej i gonjometrji.

Co osiągamy takiem postępowaniem? Przedewszystkiem przyzwyczajamy uczniów do samodzielnego myślenia matematycznego — do samodzielnego orjentowania się w materjale matematycznym i do samodzielnego wyciągania wniosków. Po drugie sprawiamy uczniowi wielką satysfakcję, wzmacniamy jego wiarę we własne siły i pewność siebie, patrzy on na samodzielnie wyprowadzony wzór, jak na swoją własność i szanuje ją. Jednocześnie rozpraszamy błędne, ale pospolite mniemanie ucznia, że wszystko, co objaśnia nauczyciel, jest bardzo trudne, i że tego on sam bez jego pomocy nie zrozumie. Wreszcie skracamy czas, zużywany na przepytywanie uczniów. — Powyżej opisaną metodę stosowałem w czasie wojny światowej w gimnazjum w jednem z miast gubernjalnych na Ukrainie, gdzie było dużo średnich zakładów naukowych i w dodatku zakład wyższy do kształcenia nauczycieli. Propagowałem tę metodę zapomocą referatów, odczytów i wykładów metodyki matematyki i znalazłem liczne grono zwolenników, którzy dość systematycznie tę metodę stosowali i byli zadowoleni z wyników. Nazywaliśmy ją „lekcjami koleżeńskiemi". Nazwa pochodziła stąd, że przy omawianej metodzie uczniowie korzystali z pomocy swych kolegów, a nawet sam nauczyciel występuje tutaj w roli starszego kolegi uczniów. Na jednem z zebrań kółka zwolenników przyszliśmy do następujących wniosków co do tej metody.

1. *Lekcje koleżeńskie* są doskonałym środkiem do wyrobienia u uczniów techniki arytmetycznej i algebraicznej, do takiego

nawet stopnia, że w niektórych klasach nie było wcale uczniów spóźnionych z matematyki.

2. Stosunek uczniów do *lekcyj koleżeńskich* jest bardzo przychylny. Niejednokrotnie wyrażali oni przekonanie, że na *lekcjach koleżeńskich* więcej mogą się nauczyć, niż na lekcjach zwykłych.

3. Chęć oszukania nauczyciela przez przedwczesne korzystanie z pomocy kolegów daje się zauważyć tylko na początku. Gdy uczeń się przekona, że chodzi tutaj nie o stopień, lecz o nauczenie się, wówczas zaczyna uważać samodzielne wykonanie pracy za sprawę swego honoru. Aby przyśpieszyć ten proces, nauczyciel nie powinien klasyfikować uczniów podczas *lekcji koleżeńskiej*, może jedynie pozwolić sobie na to, by dać dostateczny stopień słabemu uczniowi, który wykazuje poprawę i wyróżnić dobrym stopniem oryginalne i dowcipne rozwiązanie.

4. Przy stosowaniu *lekcyj koleżeńskich* ocena wiedzy uczniów jest prawie że nieomylna.

Na zakończenie proponuję Koleżankom i Kolegom spróbować zastosowania opisanej metody prowadzenia lekcyj matematyki, która zapewne nie zepsuje sprawy nauczania tego przedmiotu.

Warszawa. J. Neapolitański.

SZUKAJCIE A ZNAJDZIECIE*).

Istnieją dwa zasadnicze sposoby nauczania religji objawionej, dawne jak samo Objawienie Boskie. Jeden z nich, pierwszy z natury Objawienia, koncentruje w sobie całą naukę religji chronologicznie, historycznie, stąd sposób ten nazwano tokiem historycznym; drugi koncentruje ją logicznie, systematycznie, stąd nazwany tokiem systematycznym.

Pierwszy jest oparty bezpośrednio na źródłach Objawienia, więc na księgach Pisma św., na Tradycji, zawartej w dziełach Ojców Kościoła, w zabytkach sztuki i całego religijnego życia chrześcijan.

---

*) Artykuł ten jest zarazem odpowiedzią na zarzuty przeciwko memu podręcznikowi i przedstawionemu przeze mnie szerszemu pojęciu katechizmu. Zarzuty te są zawarte w referacie, zamieszczonym również w *Księdze Pamiątkowej Kursu Katechetycznego* (kwiecień 1929, Kraków) i wygłoszonym na tymże kursie.

Wcześnie jednak, bo już w czasach apostolskich, wiązano naukę religji w pewien system, aby jak powiada św. Augustyn[1]) — „Słowa rozsiane po Piśmie Bożem, stamtąd zebrane i w jedną całość złożone, łatwo mogli zapamiętać ludzie słabej pamięci i aby każdy człowiek mógł powtórzyć i trzymać się tego, co wierzy." Tak powstał systematyczny układ prawd wiary św., to jest t. zw. Symbol, czyli Skład Apostolski, a później inne, jak niceno-konstantynopolitański i atenazjański. Obok Symbolu taki systematyczny układ tworzy — Modlitwa Pańska, Sakramenta, Dekalog, osiem błogosławieństw i niektóre inne schematy.

Następstwo dwunastu artykułów składu apostolskiego, ma — jak to łatwo zauważyć można — tok historyczny; stąd też każdy z nich można omówić przy danym momencie Objawienia Bożego. Podobnie w ramach historji Objawienia dadzą się umieścić wszystkie inne schematy i przynajmniej krótko omówić. O takim właśnie toku pisząc[2]) św. Augustyn poucza: „Rozpocząwszy stąd, że Bóg stworzył wszystko bardzo dobrze, należy doprowadzić wykład aż do obecnych czasów Kościoła, a to w ten sposób, ażebyśmy przez podanie przyczyn i uzasadnień poszczególnych rzeczy i zdarzeń wykładanych, odnieśli je do miłości, jako do celu, którego nie powinien spuszczać z oka ani działacz ani nauczyciel". Niżej zaś pisze: „Nie możemy jednak tych przyczyn rozwijać tak, by serce nasze i język, opuściwszy ciągłość wykładu, zaplątały się w węzły trudniejszych rozpraw, lecz by sama prawdziwość użytego uzasadnienia była jak złoto, wiążące szereg pereł, jednak nie mieszając żadnym nieumiarem porządku ozdoby."

Oto więc widzimy, że na osnowie historycznego podawania przyczyn, co najlepiej nadaje się do należytego, naukowego poznania rzeczy przez przyczyny, można nawiązywać szeregi pereł, czyli pewnych prawd dogmatycznych lub moralnych, jednak należy to czynić bardzo umiarkowanie[3]), zostawiając szersze ich omówienie tokiem systematycznym.

[1]) *Mowa o Symbolu do katechumenów*, rozdz. I. Mowa ta wraz z kilku innemi rozprawami katechetycznemi św. Augustyna ukaże się wkrótce we wydawnictwie Pism Ojców Kościoła, pod redakcją prof J. Sajdaka, Poznań, Księgarnia Uniwersytecka, ul. Gwarna 19.

[2]) *Początkowe nauczanie katechetyczne* — rozdz. VI.

[3]) W podręczniku moim pt. *Nauka Religji Katolickiej*, na III i IV kl. szkoły powsz. — nieco za obszerne wśród toku historycznego umieściłem zestawienia systematyczne; łatwo to jednak można poprawić, przesuwając je raczej na koniec, do syntetycznego omówienia w kl. IV.

Przedstawicielem tego toku systematycznego jest św. Cyryl Jerozolimski przez swoje dzieło pt. *Katechezy*, w których przygotowuje on katechumenów wyższego stopnia, t. zw. kompetentów do przyjęcia Chrztu, Bierzmowania i Komunji św., gdy na niższym stopniu zaznajomili się już należycie z treścią ksiąg Pisma św.

Św. Augustyn zaś, który jest przedstawicielem toku historycznego przez swój traktat pt.: *Początkowe nauczanie katechetyczne* — a zarazem i toku systematycznego przez swą katechezę pt. *Mową o Symbolu do katechumenów*, zwłaszcza przez podręcznik pt. *Wiara, nadzieja i miłość*, tudzież przez traktat — *Wiara i uczynki*, wreszcie — *Chrześcijańska walka* — podaje w pierwszej z tych ksiąg, jak należy postępować i czego nauczać katechumenów na owym niższym stopniu, kiedy to katechumeni zwyczajnie przez trzy lata odbywali swe przygotowanie, i wtedy — jak pisze tenże[4]) św. Doktor — wiele z ksiąg świętych powoli mogli się nauczyć. Łatwo sobie wyobrazić, jak dokładnie i jak wiele przy ówczesnej gorliwości młodzież i dorośli katechumeni poznawali źródła Objawienia. Niewątpliwie daleko dokładniej, niż u nas dzieci w 1 i 2 klasie szkoły powszechnej. Uważał św. Augustyn że taki tok historyczny jest najodpowiedniejszy przy początkowem nauczaniu katechetycznem, a ze św. Augustynem tak z małemi różnicami postępowała cała nauka katechumenatu, zwłaszcza wśród pogan.

To też i nasz nowy program do nauki religji (w szkołach powszechnych, a w szkołach średnich w trzech klasach odpowiadających 5, 6 i 7 klasie powszechnej) jaki się prawdopodobnie wnet w druku ukaże i zastąpi miejsce dotychczasowego, (z którym jako opierającym się w całości na toku historycznym ks. radca Gadowski spóźnioną toczy walkę), przeznacza wprawdzie już kl. trzeciej a zwłaszcza czwartej powszechnej na systematyczne nauczanie katechizmu. Czyni to nowy program z kilku względów, zupełnie słusznych, by mianowicie dać tym dzieciom, częstokroć szkołę nazawsze opuszczającym pewien zasób i całokształt utrwalonych wiadomości religijnych, ale jednak w klasach wyższych powraca jeszcze do źródeł Objawienia, aby znowu szerzej w klasie siódmej systematycznie objąć i powtórzyć całość katechizmu. Konieczność nauczania takim tokiem

---

[4]) *Początkowe nauczanie katechetyczne*, rozdz. XX.

w zupełności uznać należy i taki tok widzimy u św. Augustyna w owych wymienionych wyżej jego dziełach, z których po pewnem przystosowaniu ich do dzisiejszych warunków i potrzeb powinniśmy skorzystać tak pod względem treści jak i formy, formy wykładowej, w całem słowa znaczeniu nauczycielskiej wspólnej mu ze św. Cyrylem i bardzo wielu innymi mistrzami katechezy.

Tak zawsze ludzie ludzi uczyli, że jeden drugiemu rzecz przedstawiał, opowiadał, wykładał, a następnie ucznia zapytywał, jak to zaleca[5]) św. Augustyn, lub też uczeń nauczyciela, a tak przez wzajemną współpracę i współtwórczość, różną zupełnie od biernego i osławionego wgadywania przelewały i zdobywały wiedzę ludzkie pokolenia. Podobnie jak katecheza powinien być opracowany i podręcznik do nauki religji, a nie we formie pytań i odpowiedzi, choćby z dołączonemi objaśnieniami. Krótko tu podnoszę tę myśl, omawianą dziś już dość szeroko, a nawet w czyn dawniej wprowadzaną; obecnie gruntownie i przekonywująco uzasadnia właściwość tej formy ks. W. Pichler w swej pracy pt.: *Katechismus der katholischen Religion*, Wiedeń, 1928. U nas, w Polsce ta myśl również nie jest obca, owszem, ma swoich bardzo poważnych zwolenników i dużo danych za tem, że po przeprowadzeniu wskazanych rozważań połączy się z dotychczasową formą pytań i odpowiedzi i zostanie przyjęta.

Wracając do owych dwóch toków, trzeba stwierdzić, że były czasy, gdy — jak pisze[6]) ks. radca Gadowski „za główny przedmiot na wszystkich stopniach uważano katechizm, a przytem uczono katechizmu w sposób dedukcyjny, abstrakcyjny“. Potem w ostatnim dziesiątku lat — „organizatorowie szkolnictwa religijnego w Polsce... zepchnęli katechizm do roli przedmiotu okolicznościowego, a przedmiotem głównym uczynili dzieje biblijne“. Może nietyle organizatorowie — powiedzmy — ale niekiedy wykonawcy dotychczasowych programów nie zbierali — czyto z braku czasu czy z innych przyczyn — dość usilnie wszystkich przerobionych prawd w systematyczny układ katechizmowy, to jednak jeśli zważymy różnicę czy równość innych czynników wychowania ówczesnego i współczesnego, trzeba przyznać, że

---

[5]) *Początkowe nauczanie katechetyczne.*

[6]) *Przyjaciel Szkoły*, 1929, str. 610.

młodzież dzisiejsza nie jest gorsza niż dawniejsza, wychowywana na katechizmie systematycznym. Dawniejsze pokolenie, choć nasycane ile możności definicjami i jasnemi pojęciami religijnemi, daje się przecież odwodzić od Kościoła i odpada częściowo do herezyj, jak to zauważył ks. prałat Ciepliński na kursie katechetycznym w Krakowie ub. r. Trudno zresztą w ten sposób rzecz traktować i obwiniać ten lub inny tok nauczania, bo nie w tokach leży główna wina, ale napewno im jaśniej i dokładniej a ponętniej i serdeczniej poda się naukę religji, tem lepszem trzeba nazwać takie nauczanie.

Skoro więc na krótki czas była przewaga toku historycznego wskutek naturalnego biegu reakcji przeciw tokowi systematycznemu, to obecnie przychodzi okres pewnej równowagi między niemi, a ta środkowa droga mających się ukazać programów powinna nas naogół zadowolić. Należy ją zaś w szczegółach udoskonalać, przerabiając treść nauki religji początkowo w klasie 1 i 2 tokiem historycznym, następnie w klasie 3, a zwłaszcza 4 systematycznym, potem znów pogłębiając ją na podstawie źródeł historycznych w klasie 5 i 6, a wreszcie wiążąc w system bez chronologicznego podłoża biblijnego w ostatniej. Tak więc wspólnie szukając, znajdujemy wskazany już zdawna sposób i właściwą drogę, którą dalej budować i udoskonalać należy.

Tu w odpowiedzi na zarzuty ks. radcy Gadowskiego, że mój podręcznik na klasę 3 i 4 nie zawiera syntezy katechizmowej i że taki podręcznik nazwałbym katechizmem,[7]) zaznaczam co do pierwszego: Uważam, że owszem podręcznik ten zawiera zupełnie wystarczającą syntezę, bo przechodząc indukcyjnie tło biblijne i nawiązując do niego, gdzie było najstosowniej, prawdy katechizmowe, zbieram je w kilku miejscach w ciągu podręcznika, a wreszcie zestawiam je na końcu. W ciągu podręcznika omawiam wszystkie artykuły Składu Apostolskiego, skupiam całą naukę o przykazaniach, pouczam dokładnie o wszystkich Sakramentach, w osobnych rozdziałach, a na końcu jest powtórzenie katechizmu.

Jeśli autor uważa, że to nie jest synteza, albo że nie wystarcza, to trudno — inni sądzą inaczej i ocenili, że „książka

[7]) *Przyjaciel Szkoły*, 1929, str. 613 i 615.

ta pod względem zewnętrznego wyglądu i wewnętrznej swej wartości wybiega poza zwykłe granice podręczników szkolnych" i że „wykład stoi na poziomie wiedzy współczesnej i napisany jest poprawnie".[8]) Zresztą do tego są krytycy i praktycy, niech oceniają i wypowiadają się dalej dla jego doskonalenia, bo jak wszystkie dzieła ludzkie, nie jest wolny od usterek, jest za obszerny, większy jest niż np. *Katholisches Religionsbüchlein für die Grundschule*, wydany przez biskupów bawarskich, a napisany przez K. Raaba. Jego podręcznik jest przeznaczony na cztery lata, łączy w tych latach Biblję z katechizmem i zawiera znacznie mniej skupioną syntezę, niż mój, a jest w Bawarji bardzo rozpowszechniony. Nie jest więc znów tak najgorzej w Polsce z nauką katechizmu, jak się obawiają zwolennicy rzekomo zagrożonej koncentracji logicznej.

Co do drugiego zarzutu, że podręcznik taki lub podobny, zawierający treść, zaczerpniętą z Pisma św. i z Tradycji, i na tej treści jako na podłożu pod systematyczny układ zbudowany i całą naukę religji w sobie koncentrycznie w syntezie katechizmowej skupiający, jak to uczyniłem, możemy nazwać katechizmem, odpowiadam, że od czasu, gdy to napisałem, sądzę tak samo. W swoim czasie wspomniałem czcig. ks. radcy, by tego cytatu z mojego artykułu nie używał, bo nie chciałem, by wysnuwał z niego owo zdanie: „Takie wypaczanie pojęć skrystalizowanych i ustalonych w całym świecie, zostawmy jakimś nowatorom religijnym, którzy tą drogą przemycają wśród katolików błędy swoje".[9]) — Nie wypaczam pojęcia katechizmu, lecz proponuję rozszerzenie zakresu pojęcia — katechizm. Jeśli słowa programu o nauczaniu katechizmu na tle biblijnem, cytowane[9]) przez czcig. ks. radcę Gadowskiego, który powiada, że „każdy miłośnik koncentracji katechizmowej gotów je podpisać, bo również każdą lekcję katechizmową wysnuwa z okolicznościowo dobranego opowiadania biblijnego", to wszak możemy się zgodzić, że interpretując program czy w kierunku koncentracji katechizmowej czy historycznej — lekcję taką nazwiemy katechizowaniem lub lekcją katechizmową. Bo jakby inaczej? Czy nauką Biblji? Zgodzono się przecież już na to, że niema celu w szkole powszechnej

---

[8]) Wyjątki z ocen recenzentów Min. W. R. i O. P.

[9]) *Przyjaciel Szkoły*, 1929, str. 615.

uczyć Biblji bez zastosowań katechizmowych. To też nie uczymy, ściśle mówiąc, samej Biblji, bo wtedy właśnie poprzestając tylko na Biblji, zbliżylibyśmy się do nowatorstwa heretyckiego. A jeśliby nawet jakaś lekcja była tak bardzo biblijna, to czy i takiej nie nazwiemy katechizacją? Obydwa więc tu omawiane toki nauki religji katolickiej możemy nazwać katechizacją, jak to uczynił św. Augustyn, a jakież to on „tą drogą przemycał wśród katolików błędy swoje“?

Ustną katechizację, jeśli ją napiszemy, nazwiemy katechezą, a szereg katechez, oczywista trochę krócej opracowanych, niż ustna katechizacja, możemy nazwać katechizmem. Wyrazu „katechizm“ użył pierwszy św. Augustyn w dziele *Wiara i uczynki* (Rozdz. XIII) — a ze słów jego można wnioskować, że treść, forma i zakres pojęcia „katechizmy“, o jakich mówi, daje się zbliżyć i uzgodnić z pojęciem katechizmu, o jakiem pisałem i obecnie powtarzam.

„Zakłopotanym zaś rodzicom“, którzy uczyli się osobno Biblji, a osobno katechizmu, a teraz widząc jednolity podręcznik, powiadają — „ani to Biblja, ani katechizm“, można odpowiedzieć, że jest to Biblja i katechizm. Nauka religji katolickiej, lub krótko — katechizm, z jakiego zresztą, jak od wielu rodziców słyszałem, i dzieci i oni są o wiele bardziej zadowoleni, niż z dawnych lub obecnych, wyłącznie systematycznych, zwięzłych, krótkich, małych i tanich, ale suchych i niepociągających.

Czemu więc czcigodny ks. radca szuka i widzi tam nowatorów religijnych, gdzie ich niema? Stąd też — *qui nimis probat, non probat*, że taka propozycja, jaką uczyniłem, jest nowatorstwem błędnowierców. Do ćwiczenia się i walki wystarczy nam tych błędnowierców, którzy są, a nie potrzeba z tymi się spierać, którzy o naśladowaniu i wprowadzaniu ich sposobów nie chcą myśleć.

Nazwanie zaś przeze mnie każdego toku nauki religji katechizacją, a odpowiedniego podręcznika katechizmem, jest wystarczającym dowodem, że katechizm uważam za jej ośrodek. Albowiem jak „jedna jest wiara“[10]) i w tem znaczeniu, że religja katolicka stanowi jednolitą, skończoną w sobie i doskonałą całość, tak jednolite zasadniczo powinno być i jej nauczanie.

Bożęcin (woj. krakowskie). Ks. Wład. Budzik.

[10]) Efez. 4; 5.

Z NAJNOWSZYCH BADAŃ AMERYKAŃSKICH NAD CZYTANIEM.

II.

Po rozsegregowaniu dzieci, przeznaczonych do badań na dwie grupy: uczniów-czytelników normalnych i opóźnionych (*Przyjaciel Szkoły* Nr. 7, rok VIII) przystąpiono do dalszej pracy nad wykrywaniem różnic w uzdolnieniu do czytania pomiędzy obu grupami. Jako środek do osiągnięcia tego celu posłużyła serja dziewięciu oryginalnych testów.

Stosując pierwszy z nich, chciano wykryć różnicy w błędach, jakie popełniają dzieci grupy pierwszej i drugiej. Dano więc każdej jednostce badanej kolejno trzy kartki z tekstem, którego wyrazy nie były dowolne, lecz dobrane w wyniku notowań błędów, jakie spostrzeżono już poprzednio nad grupą ośmiu dzieci, opóźnionych w czytaniu. Wskazując na wyraz, wezwano i — w razie potrzeby — ośmielano dziecko do czytania. Odpowiedź dziecka notowano skrupulatnie. Po otrzymaniu wszystkich rezultatów, rozklasyfikowano je. Dwa poniżej podane przykłady ilustrują sposób postępowania.

1. Tekst: (*cart*):	*c*	*a*	*r*		*t*
Odpowiedź:	*c*	*a*	*r*	*pe*	*t*
Analiza błędu:	p.*)	p.	p.	dodan. głosek	p.
2. Tekst: (*form*):	*f*	*o*	*r*		*m*
Odpowiedź:	*f*	*r*	*o*		*m*
Analiza:	p.	zmiana następstwa			p.

Tym sposobem przeprowadzona klasyfikacja wykazała aż 11 rodzajów błędów. Oto ich przykłady.

1. Dziecko zamieniło *b* z *d*, *p* z *b*, *d* z *p*, czyta *dig* zamiast *pig*. Oznaczamy błąd ten „zamianą pierwszą.“

2. Dziecko zmieniło następstwo liter: czyta *was* zamiast *saw*. Oznaczamy to „zamianą drugą.“

Dziecko czyta:

3. *left* zamiast *lift*, robi więc błąd przy czytaniu samogłoski.

4. *sent* zamiast *send* „ „ „ „ „ spółgłoski.

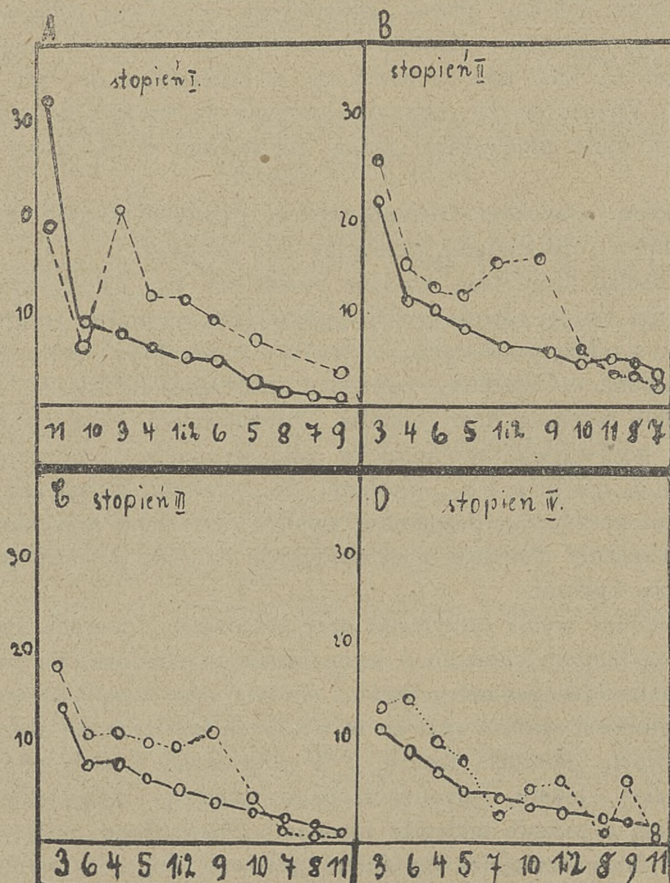
5. Dziecko dodaje głoski: czyta *trap* zamiast *tap*.

6. „ opuszcza „ : „ *till* „ *untill*.

*) p. = poprawnie.

Dziecko
7. dodaje słowo,
8. opuszcza słowo,
9. powtarza słowo,
10. podaje na miejsce istotnie napisanego wyrazu inny,
11. milczy, nie daje żadnej odpowiedzi.

Po rozklasyfikowaniu rezultatów stwierdzono, ile błędów każdego rodzaju popełniło każde dziecko. Tem samem uzyskano możność sporządzenia tabelek i profilów błędów — indywidualnych i grupowych. Załączony poniżej rysunek przedstawia osiem profilów dla



obu grup na 4 różnych stopniach. (Stopnie ustalono w obrębie każdej grupy według ilości błędów.) Krzywa wyciągnięta reprezentuje grupę normalnych, kreskowana — opóźnionych, cyfry pod osią odciętek wskazują na rodzaj błędu. (Patrz zestawienie błędów.)

Zwróćmy uwagę na profil A. Spostrzegamy odrazu, że dzieci grupy opóźnionych robiły naogół więcej błędów od dzieci grupy normalnej. Błędem zaś, który zachodzi w grupie pierwszej, najczęściej jest fałszywe czytanie samogłosek, w grupie drugiej zaś błędem tem jest brak odpowiedzi wogóle. Podobnie możemy rozpatrywać profile B, C i D.

Nie wdając się jednak w dalszą analizę, zbadajmy jedynie, nad któremi cyframi krzywa kreskowana wynosi się stale ponad krzywą wyciągniętą. Krótkie porównywanie czterech profilów wykazuje, że fakt taki zachodzi np. w odniesieniu do cyfr 3, 4, 1, 2, 9. Znaczy to, że grupa opóźnionych na wszystkich czterech stopniach stale przewyższa grupę normalnych co do ilości tych błędów.

Takim sposobem zdołano wykryć pierwsze większe różnicy w uzdolnieniu do czytania pomiędzy obu grupami.

Stosując drugi test, chciano stwierdzić, czy dzieci zacofane w czytaniu umieją równie szybko jak dzieci normalne recytować abecadło i odczytywać cyfry. I ten test wykazał różnicy pomiędzy obu grupami. Czytelnicy opóźnieni potrzebowali więcej czasu i popełnili większą ilość błędów. Stosowaniem testu trzeciego chciano porównywać zdolności w obu grupach do odróżnienia liter *b* i *d*, *p* i *g*, *u* i *n*. Myślano, że rezultaty, otrzymane tym sposobem potwierdzą dawniejsze wyniki, otrzymane przy badaniu grupy 8 dzieci. Nadzieje te nie sprawdziły się, test poważniejszych różnic nie wykazał.

Podobny wynik otrzymano przy stosowaniu czterech innych testów, w których chodziło o wymienianie przedmiotów na rycinie, kopjowanie figur geometrycznych i pisanie ręką lewą i prawą.

Natomiast wielkie różnice w wynikach stwierdzono stosowaniem dwóch dalszych testów. W pierwszym z nich chodziło o czytanie tekstu, przedstawionego pismem zwierciadlanem, w drugiem o pisanie takiemże pismem. Stwierdzono następujący ciekawy fakt: czytelnicy opóźnieni górowali dobrocią wyników; czytali i pisali prędzej, robili mniej błędów. Znaczyłoby to

potwierdzenie dawniejszych wyników i dostarczenie nowego argumentu dla słuszności omówionej w części pierwszej niniejszego artykułu hipotezy.

Wyniki badań wykorzystano dla opracowania specjalnej metody ćwiczeń dla dzieci opóźnionych. Podstawą opracowania takiej metody dla danego dziecka był indywidualny profil błędów, metodę przystosowano do zwalczania błędów, dla których profil indywidualny różnił się najbardziej od profilu dzieci normalnych. Takie sposoby postępowania dydaktycznego dały wyniki nadzwyczajne. W niektórych wypadkach dzieci robiły w dwóch miesiącach postępy, które przy stosowaniu metod normalnych poczyniłyby może dopiero w ciągu całego roku.

Poznań. Ed. Wieszołek.

KONFERENCJE MINISTERJALNE W SPRAWIE SZKÓŁ ŚREDNICH.

Dwudniowa konferencja pp. Kuratorów Okręgów Szkolnych w dniach 13 i 14 stycznia rb. i sześciodniowa pp. Naczelników Wydziałów i Wizytatorów Szkół Średnich Ogólnokształcących od 15 do 21 stycznia rb. poświęcone były podobnym zagadnieniom.

Jedną i drugą otwierał p. Min. W. R. i O. P., Dr. Sławomir Czerwiński, który w przemówieniach swoich zaznaczył, że konferencje te są jednym z wyrazów wzmożonego wysiłku Ministerstwa w dążeniu do naprawy stanu szkół średnich. Wobec pp. Wizytatorów wskazał, że z pośród czynników tej naprawy — najważniejszym jest nauczyciel — wychowawca. W sprawie stosunku wizytatora do nauczyciela p. Minister podkreślił, że chodzi o to, aby władza wizytatora była ciężka jedynie dla ujemnych objawów pracy nauczyciela, jak nieróbstwo, niechęć do naprawy, niedołęstwo ale jednocześnie, by wizytator roztaczał serdeczną koleżeńską opiekę nad każdym objawem dobrej woli.

W czasie obydwóch konferencyj wygłoszono liczne referaty i poruszono szereg ważnych zagadnień.

W sprawie organizacji prac wizytatorskich w Kuratorjach Okręgów Szkolnych wysunięto w toku dyskusji projekt podziału okręgów szkolnych na rejony wizytatorskie, stanowiące pewną całość terytorjalną. Rejon powierzony byłby opiece jednego wizytatora. Wyrażone było życzenie, aby obejmował on 15 szkół średnich ogólnokształcących (zakładów kształcenia nauczycieli) zarówno państwowych, jak i prywatnych, sąsiadujących ze sobą i opieka nad rejonem sprawowana przez okres 3 lat. Przy omawianiu obowiązków wizytatorów wysunięto między innemi postulat poznawania całokształtu zagadnień oświatowych, występujących na terenie danego rejonu. W zakresie zaś pracy wizytatora w stosunku do danej szkoły i na jej terenie wysunięte

zostały sprawy: 1) nauczania, 2) wychowania, 3) organizacji szkoły i życia szkolnego, 4) pracę dyrektora i nauczycieli, 5) dobro młodzieży, 6) wzajemny stosunek szkoły i rodziców, 7) rolę społeczną szkoły.

W zakresie dalszego kształcenia nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących obradowano nad projektem t. zw. ognisk metodycznych. Ogniska takie powstawałyby w szkołach na terenie okręgu dla poszczególnych przedmiotów, objętych programem nauki. Każde ognisko promieniowałoby na kilka lub kilkanaście szkół średnich ogólnokształcących, zarówno państwowych jak i prywatnych i skupiało w sobie nauczycieli danego przedmiotu, pracujących w tych szkołach. Szkołę oraz kierownika ogniska naznaczałoby Kuratorjum w porozumieniu z instruktorem ministerjalnym.

Co do instruktorów ministerjalnych konferencje wypowiedziały się za powoływaniem przez Ministerstwo w charakterze fachowych doradców i pomocników nauczycieli oddzielnie dla szkół średnich ogólnokształcących i oddzielnie dla zakładów kształcenia nauczycieli. Instruktor byłby powoływany po raz pierwszy na przeciąg jednego roku szkolnego, a następnie na przeciąg 3 lat. Po upływie 3 lat instruktor w zasadzie wróciłby do zajęć szkolnych co najmniej na jeden rok, poczem Ministerstwo, o ile uzna za stosowne, powoływałoby do pracy instruktorskiej tę samą osobę na dalsze okresy 3-letnie.

W szkołach średnich ogólnokształcących aż do chwili zorganizowania ognisk a w zakładach kształcenia nauczycieli stale instruktor w zakresie, wskazanym przez Ministerstwo, udzielałby instrukcyj nauczycielom na terenie szkół i drogą korespondencji, oraz czuwał nad należytem użytkowaniem pracowni i pomocy naukowych.

Instruktor ministerjalny występowałby jedynie w charakterze doradcy i nie miałby prawa wydawania jakichkolwiek zarządzeń. Omawiana była również sprawa organizowania przez Ministerstwo za pośrednictwem swoich instruktorów, po porozumieniu z Kuratorjami kursów metodycznych z poszczególnych przedmiotów w ciągu roku szkolnego. Trwałyby one od tygodnia do dwóch. Nadto kierownicy ognisk metodycznych, wizytatorzy okręgowi lub instruktorzy ministerjalni organizowaliby jedno- lub dwudniowe konferencje metodyczne dla mniejszego grona nauczycieli.

Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli tak państwowych jak i prywatnych będą w roku 1930 urządzone według dotychczasowych wytycznych. Zdają się nie ulegać wątpliwości następujące kursy w czasie od 4 do 30 lipca 1930: 1. i 2. w Krakowie filozoficzny i polonistyczny I. 3. w miejscowości górskiej — biologiczny, 4. we Lwowie — geograficzny, 5. w Kościerzynie — matematyczny, 7. w Poznaniu — 2 kursy pedagogiczne (jeden dla nauczycieli szkół średnich, drugi dla nauczycieli seminarjów i szkół ćwiczeń), 8. w Warszawie — fizyczny, 9. i 10. w Wilnie — polonistyczny II i historyczny.

Celem ożywienia i pogłębienia pracy wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących wysunięty został na konferencji projekt, aby Kuratorja organizowały dla dyrektorów i nauczycieli wychowawców szkół państwowych i prywatnych, znajdujących się w siedzibie Kuratorjum w regularnych odstępach miesięcznych 2—3-godzinne konferencje w sprawach

wychowawczych. Organizowaniem konferencyj zajmowałby sie wizytator, który specjalnie opiekuje się sprawami wychowawczemi. Przedmiotem takich konferencyj byłyby przedewszystkiem zagadnienia: 1) związane z poznaniem psychiki ucznia, 2) związane z wychowaniem obywatelskiem i państwowem.

Omawiana była również pomyślana jako instytucja stała organizac pięciotygodniowych kursów pedagogicznych dla nauczycieli wychowawców w Warszawie. Na treść kursów składałyby się najważniejsze zagadnienia: a) z higjeny szkolnej, b) psychologji wychowawczej, c) wychowania obywatelskiego i państwowego, d) zagadnień dotyczących organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły.

W zakresie praktyki przedegzaminowe kandydatów na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli, przewidzianej w przepisach egzaminacyjnynh, jako jednego z warunków dopuszczenia do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich przewiduje się wydanie przepisów oraz instrukcji organizacyjnej.

W zakresie opieki nad szkołami prywatnemi ogólnokształcącemi omawiane były wytyczne, dotyczące ich oceny oraz przepisów co do nadawania koncesyj. Konferencjom przyświecała myśl jednakowej troski i opieki nad nauczycielem i szkołą prywatną, jak i szkołą państwową. Omawiając sprawę koncesyj, uczestnicy konferencyj zastanawiali się nad prawami i obowiązkami koncesjonarjuszy w stosunku do dyrektora i nauczycieli. Omawiane były również zasady, zmierzające do pogłębiania oceny uzasadnionej i sprawiedliwej, stanowiącej dla Ministerstwa gruntowną podstawę dla powzięcia właściwej decyzji przy nadawaniu uprawnień szkołom prywatnym. K.

RYSUNEK Z PAMIĘCI.

Rysunki w szkole powszechnej należą do grupy przedmiotów, które w wielkim stopniu przyczyniają się do ogólnego rozwoju duchowego ucznia, i dlatego winny być należycie traktowane. Urabiając spostrzegawczość w kierunku rozróżniania kształtów, wielkości, położeń i barw, nauka rysunku rozwija oko i rękę, wyrabia poczucie piękna estetycznego. Rownież nauka rysunków ma pewień wpływ na moralną stronę dziecka, rozbudza bowiem zamiłowanie do czystości i porządku, potęguje chęć do czynu i działania wogóle, wreszcie udziela wielu wzruszeń podniosłych.

W szkole elementarnej rysunek należy do miłych zajęć dla dzieci. Jakże prędko wyjmują drobne rączęta zeszyt rysunkowy z torebki, jakże żywiej skrzą się oczy, gdy nauczyciel zapowiada lekcję rysunków. Słowa zachęty są tu zbyteczne, trzeba tylko naturalny popęd u dzieci umieć rozwinąć i uszlachetnić, rysunki bowiem mają swoją metodę, swój sposób prowadzenia.

Jeżeli w pracach rysunkowych pozostawimy dziecku zupełną dowolność, to niezadługo spostrzeżemy wyczerpanie się pomysłów, i widoczne osłabienie chęci i zainteresowania. Od pomysłów własnych dziecko szybko przerzuci się do bezmyślnego kopjowania, które niewiele daje zadowolenia. Dziecko wkrótce spostrzeże, że jego rysunki bardzo odbiegają pod względem doskonałości od wzoru, i dlatego traci wiarę we własne siły i zdolności.

Widzimy więc, że spółudział nauczyciela w pracy ucznia jest konieczny. Stosowne podsunięcie tematu, udzielenie rad i wskazówek oraz samo rozłożenie materjału rysunkowego może mieć wielkie znaczenie dla osiągnięcia coraz to większych postępów w nauce rysunków. Pozostawiając narazie na uboczu rysunek z natury, kreślenie i inne rodzaje ćwiczeń rysunkowych, zajmiemy się rozważaniem kwestji rysunku z pamięci.

Dziecko nie lubi patrzeć na przedmioty, które rysuje, nie dba ono nawet przy rysunku o wielką dokładność, rysunek bowiem nie jest dla niego celem, ile raczej środkiem do wyrażenia jakiejś myśli, pomysłu, idei i dlatego stosowanie rysunku z pamięci w szkole powszechnej jest całkowicie usprawiedliwione. Przedmioty, które wychodzą z pod ołówka dziecka, są jakby symbolami tych obrazów, jakie występują w wyobraźni dziecka. Coś podobnego widzimy wówczas, gdy dziecko bawi się, dajmy na to, pudełkami od zapałek, lub gdy bawi się lalką, która naprzemian jest to panią, to służącą, to dzieckiem.

Chcąc więc ocenić rysunek dziecięcy, trzeba stanąć na stanowisku dziecka i z tego punktu rozważać. Często bardzo jakieś wykrzywione kreski odnoszą się do wielce ciekawych kompozycyj. W licznych wypadkach zrozumienie treści rysunku jest możliwe tylko wtedy, gdy jest poparte dodatkowemi objaśnieniami, których dziecko bardzo chętnie nam dostarcza, jeśli tylko widzi, że my je chcemy zrozumieć i że historja, którą nam opowie, nie będzie dla nas obojętna.

Jak się przedstawia u dziecka rozwój zdolności odtworzenia rozmaitych przedmiotów przy pomocy rysunku? Najpierw dziecko wprowadza w zetknięcie z sobą dwa jakieś przedmioty i spostrzega, że na jednym z nich pozostaje ślad owego zetknięcia. Powtarzając te czynności dalej w sposób rozmaity, dziecko otrzymuje coraz to inne ślady: plamy, linje. Czynność ta podoba mu

się, nie poprzestaje więc na pierwszych próbach, lecz w dalszym ciągu prowadzi patyczkiem po piasku, pisze kredą po podłodze, rysuje węglem lub ołówkiem na papierze, rozprowadza palcem wodę, rozlaną w różnych kierunkach itp. Oczywiście niema tu mowy o jakiemś podobieństwie między przedmiotami a rysunkami dziecka.

Aż tu naraz pewnego dnia dziecko dostrzega między przeprowadzoną kreską a jakimś przedmiotem widoczne podobieństwo. Postrzeżenie to było może powodem do powtórzenia jeszcze raz takiej samej kreski, ale już nie jakiejkolwiek, tylko rozmyślnie przeprowadzonej czyli uprzednio wyobrażanej. Dziecko od tej chwili zaczyna celowo prowadzić ołówkiem po papierze, zaczyna rysować rozmaite przedmioty. Powoli więc rozpoznajemy w rysunku dziecka ludzi, zwierzęta domowe, wozy, domy, drzewa, wogóle te przedmioty, z któremi się dziecko styka, które częściej widuje i które lepiej odróżni od innych. Dobór przedmiotów z rysunku jest często w pewnym związku z sobą, jest połączony jakąś myślą. Przedmiot zjawia się w rysunku w pewnej szczególnej sytuacji, ma jakąś rolę do spełnienia, nie zjawia się więc ni stąd ni zowąd.

Rysując przedmiot, dziecko kreśli zwykle tak, że niektóre szczegóły są pomijane, a inne zbyt wyraźnie zaznaczane. Rysuje np. jeźdźca na koniu w profilu z dwiema nogami, by ktoś czasem nie pomyślał, że jeździec ten jest kulawy. Albo rysuje chłopca, którego matka wysłała do sklepu po cukier, w ten sposób, że zaznacza z boku kieszeń i w niej portmonetkę z monetą. Wszystkie te przedmioty są na rysunku uwidocznione, mimo że w rzeczywistości portmonetki, schowanej do kieszeni, nie widać, jak również i nie widzimy monety, włożonej do portmonetki. Ale dziecko się tem nie krępuje, ono przecież rysuje chłopca, którego matka wysłała do sklepu po cukier, dała więc mu zapewne jakiś pieniądz i włożyła go do portmonetki.

Wogóle rysunki dzieci są bardzo ciekawe. Pozwalają nam one wglądnąć w duszę dziecka, zaznajamiają nas z upodobaniami dziecięcemi, z bogactwem spostrzeżeń i pojęć oraz przedstawiają nam stopień uzdolnień dziecka czyli, krócej mówiąc, dają nam wyobrażenie tego, co i jak dziecko wie i umie. Z rysunku dziecka wnioskujemy, że postrzeżenia dziecięce są

często niedość jasne i dokładne, a zakres ich jest dość szczupły. Rysunek z pamięci zatem zmusza dziecko do wnikania głębiej w treść własnych wyobrażeń i spostrzeżeń i zniewala je do ich odtwarzania. Pomimo więc, że dziecko przy rysunku z pamięci nie patrzy na przedmiot rzeczywisty, korzyść osiąga znaczną, ponieważ odtwarza w swej świadomości obraz tego przedmiotu i jakgdyby obserwuje go jeszcze raz. Zresztą w rysunku z pamięci zachodzą niekiedy takie okoliczności, które domagają się umiejscowienia przedmiotu w całkowicie nowej sytuacji, czasami nawet niemożliwej w świecie zmysłowym. Wtedy uczeń tem bardziej musi wejrzeć w głąb swej wyobraźni twórczej, a następnie otrzymany obraz przerzucić na papier do światła zmysłowego.

Do czego się sprowadza rola nauczyciela przy rysunku z pamięci? Nauczyciel kieruje całą robotą ucznia, pobudza do wyszukania tematu lub sam go wyznacza, przegląda wykonane prace i wysłuchuje uzupełniających wyjaśnień, wreszcie udziela potrzebnych wskazówek. Wybór tematu powinien pozostawać w jakimś związku z innemi przedmiotami, a szczególniej z rozmaitemi pogadankami, powiastkami, wierszykami i różnemi zdarzeniami z życia codziennego. Zakres tematów winien się stopniowo rozszerzać i zczasem objąć całe otoczenie dziecka, oczywiście w jego głównych objawach. Niechaj więc uczeń narysuje, co robi rano w domu, co czyni na podwórku, jak się bawi z psem, jak pies ten gryzie kość, co robi ojciec, matka, jak wygląda dom, w którym mieszka; niechaj narysuje tylko dach swego domu, a nad nim ciemne chmury.

Wszystkie te tematy, jak widzimy, nie są podane w postaci ogólnej, uczeń bowiem nie rysuje psa wogóle, ale tego psa, którego dobrze zna i z którym się bawi. Przy dobieraniu tematów należy zwracać uwagę na dużą rozmaitość przedmiotów, by potem w końcu roku można było ujrzeć w zeszycie rysunkowym nietylko same konie, wózki, domy i kościoły, ale i ludzi w rozmaitym wieku i rozmaitych warunkach pracy, zwierzęta domowe, ptaki, drzewa, obłoki, kwiaty itp. Pamiętać też należy i o tem, by dziecko rysowało zarówno przedmioty pojedyńcze, jak również i grupy przedmiotów, kompozycje szerszych rozmiarów, np. dzieci na ślizgawce, zabawy na podwórku szkolnem. Pożyteczne są również ćwiczenia, w których dziecko rysuje jeden

i ten sam przedmiot, ale w różnych położeniach, lub gdy rysuje kilka dość podobnych do siebie przedmiotów.

Za przykład takiego doboru mogą służyć następujące tematy: Pokaż nam zapomocą rysunku, co robisz rano przed pójściem do szkoły! Narysuj kilka rozmaitych drzew!

Rysując różne przedmioty, dziecko niekiedy pomija ważne dla całości szczegóły, np. zapomina narysować rąk albo rysuje je niedokładnie, przyłącza np. ręce wprost do głowy. Zwrócenie więc uwagi dziecka na taką niewłaściwość jest tutaj bardzo celowe. Z tego zaś wynika, że rysunki mają być przeglądane i krytykowane przez nauczyciela.

Przebieg lekcji może się przedstawiać w ten sposób, że najpierw nauczyciel naprowadza uczniów na odpowiedni wybór tematu, potem pyta, co i jak dzieci narysują. O ile w szkole jest kilka oddziałów, razem odbywających zajęcia, nauczyciel stara się tak dobrać temat, by pozostawał on w pewnym związku logicznym z temi zajęciami, jakie będą wykonane w innych oddziałach.

Wkońcu zaznaczyć jeszcze należy, że do rysunku z pamięci należałoby mieć zeszyt osobny, a do rysunku z natury też osobny. Rozgranicza to bądź co bądź odrębne zajęcia.

Świsłocz (woj. białostockie.) Roch Gogolewski.

PRASA INTROLIGATORSKA.

(Lekcja rysunków w oddziale III.)

Plan lekcji.

1. Nawiązanie z lekcją poprzednią.
2. Analiza przedmiotu.
3. Synteza (rysowanie).
4. Sprawdzenie spostrzeżeń (poprawianie).
5. Wykończenie rysunku, kolorowanie.

Przypomnijcie sobie dzieci, jaki przedmiot rysowałyście z pokazu? (Piłę.) O czem mówiliśmy, zanim przystąpiliśmy do rysowania? (O wymiarach części piły, o ich stosunkach.)

Dziś narysujemy ten przedmiot! Kto wie, jak się on nazywa? (Prasa do oprawy książek.) Piszę na tablicy „prasa". Kto wie,

do czego się ją używa? (Do ściskania książki przy skrajaniu jej brzegów.) Pokażę, jak się to robi.

Z jakich części się składa prasa? (Z dwu desek, dwu śrub i dwu nakrętek.) „Śruby“ i „nakrętki“ piszę na tablicy. Czy równe są obie deski? (Tak.) Jaki kształt geometryczny ma ściana prasy? (Prostokąta.) Ile wymiarów ma prostokąt? (Dwa.) Pokażcie długość, szerokość, wysokość deski! Ile razy mieści się wysokość (grubość) dwu desek prasy w jej długości? (6 razy.) Sprawdzimy! Zmierz grubość (wysokość) i ułóż na długości prasy.

Ile raży narysujecie wysokość krótszą od długości, gdy chcecie narysować deski? (6 razy.)

Jak nazwaliśmy te części prasy? Wskazuję na nakrętki. — Jaki kształt geometryczny mają ściany nakrętek? (Kwadraty.) Porównajcie wysokość nakrętek z grubością deski! (Równe.) Sprawdzimy to przez wymierzenie. Jakie więc narysujecie nakrętki? (Takiej szerokości i wysokości, jak grubość deski.) Gdzie się mieszczą nakrętki? (Na końcach prasy.) Jaką przestrzeń zostawicie od końców deski? (Równą grubości deski.) Sprawdzimy! Wymień części prasy, które pozostały jeszcze nieporównane? (Śruby.) Czy śruby są równe? (Tak.) Ile razy mieści się śruba w długości prasy? (Trzy.) Sprawdzimy! Którą część długości prasy będą stanowić na rysunku śruby? (Trzecią.) A czy śruby są gładkie? (Nie — narżnięte — gwint.) Ażeby to można poznać, to narysujecie je tak. (Rysuję na tablicy.) Jakie są końce śrub? (Trochę cieńsze.)

Prasę chowam. Wyjąć zeszyty do rysunków! Co będziecie rysować? Z jakich części ona się składa? Następuje krótkie powtórzenie.

Zanim zaczniecie rysować, pomyślcie, w którem miejscu na kartce narysujecie, ażeby rysunek wypadł na środku kartki. Dzieci rysują szkicowo, rozmachem. Poprawiam proporcje szkicu ołówkiem przy pomocy dzieci.

Gdy rysunek będzie naszkicowany, pokażę jeszcze raz prasę i uczniowie porównają części prasy z rysunkiem.

Następnie dzieci poprawiają rysunek i wykończą zdecydowaną linją, poczem następuje kolorowanie.

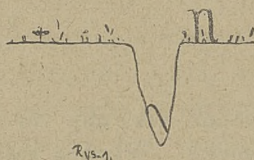
Soły (woj. wileńskie). H. Czerniakiewicz.

WPROWADZENIE LITERY „N“.

(Lekcja w oddziale I, według Elementarza Falskiego).

Jak wiadomo, Falski posługuje się w swoim *Elementarzu powiastkowym* metodą analityczno-syntetyczno-wyrazową. Wprowadzając więc podług niego *n*, omówi nauczyciel z dziećmi obrazek nocy, podpisze pod nim jego nazwę, wyraz *noc* zanalizuje i tym sposobem wyodrębni pożądaną literę. Jednakże w interesie nauki należy niekiedy odstąpić od utartego szablonu. Oto przykład:

Dzieci poznały już wyraz *dom*, a w nim dwie nowe literki *d* i *m*. Rozpoczynając lekcję, napisze nauczyciel na tablicy *m* dużych rozmiarów, przypomni dzieciom nazwę tej głoski i to, że się składa z 3 lasek (jedna taka wykrzywiona) a następnie opowie taką bajeczkę: Uczyły się raz dzieci o literze *m*. Po lekcji zmówiły pacierz i poszły do domu. Litery *m* nikt nie zmazał, więc została na tablicy do nocy. I oto nasza głoska o północy ożywiła się, zeszła powoli z tablicy (nauczyciel maże *m*) rozgląda się po klasie, otwiera cichutko drzwi i wychodzi sobie na spacer. Poszło *m* na łączkę. (Nauczyciel rysuje łączkę linją poziomą, na której umieści trochę trawy z kwiatkami, a następnie *m*). Chodzi sobie *m* po łączce... chodzi..., ale, że zaczęło dnieć, więc postanowiło wrócić do klasy. A tymczasem nie spostrzegło, jak się znalazło za rowem. (Do łączki dorysowuje się wgłębienie.) Jakże się tu dostać na drugą stronę — myśli *m*. Mostu nie było, więc *m* musiało rów przeskoczyć. I przeskoczyło — ale to tak nieszczęśliwie, że ostatnia laska wpadła do rowu. (Nauczyciel zmienia rysunek.) Te laski, które przeskoczyły, nie miały czasu ratować nieszczęśliwej siostry, szybko wróciły do klasy i weszły na tablicę. (Obraz łączki znika, zostaje *n*.) Tymczasem słońce wstało, i dzieci przyszły do szkoły. Zaraz zobaczyły, że na tablicy musiało się coś dziać, bo zauważyły tylko dwie laski. Pytały się więc o to pana nauczyciela, no, ale i on nie mógł im nic o tem powiedzieć. Zapytał się tylko dzieci, czy będą taką literę nadal nazywały *m*? A wy, co o tem sądzicie? A jak nazwiemy tę literę?


Rys. 1.

Ponieważ dzieci przy pomocy rodziców wyprzedzają często naukę w szkole, dlatego nie od rzeczy będzie pozwolić im się popisać swą wiedzą. W przeciwnym razie podaje nauczyciel sam nazwę nowej litery. Dzieci nazywają ją teraz wspólnie, pojedyńczo, a nauczyciel zważa, aby jej źle nie wymawiały.

W dalszym ciągu lekcji pokaże nauczyciel dzieciom rysunek 2. U dołu rysunku widnieje napis *na*. Nauczyciel nie pokazuje tego dzieciom odrazu, lecz zgiąwszy ćwiartkę papieru napół, włoży w nią



Rys. 2. na

rysunek tak, aby *na* było zakryte. Nastąpi krótkie omówienie rysunku. Wkońcu zapyta się nauczyciel dzieci, co mówi dziewczynka do żebraka. Dzieci mogą odpowiedzieć: *proszę, macie* itp. Nauczyciel zwróci dzieciom uwagę, jakby należało mówić, ale jak właśnie dziewczynka mówiła, to się dowiedzą z obrazka, bo to jest pod nim napisane. W tym momencie usuwa się ćwiartkę tak, że dzieci zobaczą tylko świeżo poznaną literkę, którą czytają. Teraz usuwa nauczyciel ćwiartkę zupełnie, a dzieci czytają *a*. Dotychczas padły tylko dwa dźwięki *n* i *a*. Jednakże przy powolnem i parokrotnem powtarzaniu głoski zleją się w całość i dadzą pożądaną odpowiedź. Do wyżej przytoczonego chciałbym jeszcze dodać, iż w razie odgadnięcia przez dzieci właściwej odpowiedzi, możnaby użyć przesłanki „Zobaczymy, czy tak było“ i dalej prowadzić lekcję, jak podałem.

Identycznie postąpię z rysunkiem 3. Teraz zawieszam rysunki na tablicy pod literą *n* i polecam dzieciom pisać *n*, *na* i *no—no*. Specjalnego przygotowania do pisania nowej litery nie podaję,

gdyż tym razem jest to zbyteczne. Litera *n* jest podobna do *m*, a że ma jedną laskę mniej, to już dzieci dostatecznie zaobserwować zdołały.



Rys. 3. no no

Jak z przytoczonej lekcji wynika, użyłem metody syntetyczno-zgłoskowej. Prof. Szober pisze w *Zasadach nauczania języka polskiego* o tej metodzie, iż „wrażenie akustyczne, odbierane od wyrazów, jest bardzo przemijające, tem bardziej nieuchwytne jest brzmienie głoski". Że jednak w praktyce nie można tej metody zarzucić, wykazuje sposób czytania takich wyrazów, jak np. *daleko, namowa* itd. Aby jednak „przemijające wrażenie" uczynić uchwytne, starałem się wbić dzieciom w pamięć *n* przy pomocy na początku przytoczonego opowiadania i omówienia obrazków, które po lekcji na kilka dni zostawiam w klasie. Pogadanką chcę działać na wyobraźnię. Nie potrzebuje ona trwać długo, lecz przy dobrem „wyreżyserowaniu" zostawi w umysłach dzieci ślad niezatarty. Dobrzeby było, gdyby nauczyciel w czasie tej lekcji dysponował dwoma tablicami. Wówczas może na jednej tablicy umieścić *m*, co w nocy ożyło, a łączkę narysuje na drugiej, tak, że może ona zostać do końca lekcji, zaś *m* o zgubionej lasce wróciłoby na tablicę pierwszą. Wkońcu muszę jeszcze dodać, że następna lekcja byłaby już naprawdę z „Falskiego".

Strzępin (woj. poznańskie). Edmund Rabiega.

SPOSOBY OZNACZANIA PODMIOTU.

(Lekcja gramatyki w oddziale V.)

1. Punkt wyjścia. Dzieci opisały w domu pożar fabryki. Po przeczytaniu kilku wypracowań, najlepsze wybrano i przepisano na tablicy. Brzmiało ono jak następuje: „W sobotę paliła się fabryka w Żabikowie. Byłem wtedy u kolegi. On mieszka przy fabryce. Kłęby dymu unosiły się ponad budynkiem. Wnet przybyła straż pożarna. Strażacy pilnie pracowali. Chętni i odważni im pomagali. Gasić było trudno. Jedni nosili wodę, drudzy zasypywali ogień piaskiem. Fabryki nie uratowano. Pozostały tylko zczerniałe mury. Wczoraj rychło nie wróci."

2. Przeczytajcie uważnie pierwsze zdanie. Jakie to jest zdanie? (Proste rozwinięte.) Dlaczego? O czem mówimy w zdaniu? (O fabryce.) Jak nazywamy wyraz, o którym mówimy w zdaniu? (Podmiotem.) Co więc jest podmiotem w tem zdaniu? (Wyraz „fabryka".) Wskaż orzeczenie. (Paliła się.) Co oznacza orzeczenie? (Czynność lub stan podmiotu.) Jaką częścią mowy jest podmiot? (Rzeczownikiem.) Jaką częścią mowy jest orzeczenie? (Czasownikiem.) Jakie więc już wymieniliśmy części mowy? Wskaż inne części mowy w tem zdaniu. Jakich części nie wyróżniliśmy?

Co więc jest podmiotem w pierwszem zdaniu? (Rzeczownik.) W którym przypadku jest rzeczownik? (W pierwszym.) Przeczytaj jeszcze kilka zdań, w których podmiotem jest rzeczownik. Niech każde z was wymyśli podobne zdanie. — Dzieci wygłaszają swoje zdania, a nauczyciel w razie potrzeby poprawia. — Co wobec tego zapamiętamy sobie? (Podmiotem jest rzeczownik w pierwszym przypadku.) Napisz to na tablicy.

Czy zawsze tylko rzeczownik jest podmiotem? Przeczytaj trzecie zdanie. (On mieszka przy fabryce.) O kim mówimy w tem zdaniu? (O nim.) Jaka część mowy jest podmiotem? (Zaimek.) W którym przypadku? (W pierwszym.) Wymyślcie kilka zdań, w których zaimek jest podmiotem. O czem przekonaliśmy się? (Zaimek w pierwszym przypadku też może być podmiotem.) Napisz to na tablicy.

Przeczytajcie siódme zdanie. (Chętni i odważni im pomagali.) Czem różni się zdanie to od poprzednich? (Ani rzeczownik, ani zaimek nie jest podmiotem.) O kim mówimy? (O chętnych

i odważnych.) Ile więc jest podmiotów w tem zdaniu? (Dwa.) Wskaż je. (Chętni i odważni.) Jakie to są części mowy? (Przymiotniki.) Kto powie podobne zdanie? Która więc część mowy też może wyrazić podmiot? (Przymiotnik.) W którym przypadku? (W pierwszym.) Co napiszemy na tablicy?

Przeczytajcie raz jeszcze zdanie: „Chętni i odważni im pomagali“. Jaki wyraz nasuwa się wam przy czytaniu? (Ludzie, robotnicy.) Jakie to są części mowy? (Rzeczowniki.) Jakie więc znaczenie w tych zdaniach mają przymiotniki? (Znaczenie rzeczowników.) Przypomnijcie sobie zdania, które powiedzieliście. Czy i tam mamy to samo zjawisko? — Należy tu podkreślić, że we wszystkich tych zdaniach wyraz, będący podmiotem, użyty jest w znaczeniu rzeczownika. Do stwierdzenia tego faktu uczniowie muszą dojść — o ile możności — samodzielnie.

W analogiczny sposób postępujemy z podmiotem, oznaczonym przez inne części mowy (bezokolicznik: gasić; liczebnik: jedni-drudzy; przysłówek). Dla ułatwienia spamiętania wysuniętych wniosków, zapisujemy wszystko na tablicy tak, że przy końcu lekcji będziemy mogli zrobić następujące zestawienie:

Co się paliło? Fabryka, podmiotem jest rzeczownik: fabryka;
Kto mieszkał przy fabryce? On, podmiotem jest zaimek: on;
Kto pomagał? Chętni i odważni, podmiotami są przymiotniki;
Co było trudno? Gasić, podmiotem jest bezokolicznik: gasić;
Kto nosił wodę? }
Kto zasypywał ogień? } Jedni i drudzy, podmiotami są liczebniki;
Co rychło nie wróci? Wczoraj, podmiotem jest przysłówek: wczoraj.

3. Po wyczerpaniu materjału przystępuje się więc do zebrania całości (jak wyżej), utrwalenia i zastosowania, które polega na tem, że dzieci uświadomią sobie nowe pojęcie gramatyczne i na stwierdzeniu, że w każdem zdaniu musi być podmiot. Dzieci raz jeszcze na podstawie czytanki lub wygłaszanych przez nauczyciela i współuczniów zdań rozpoznawają, zapomocą jakiej części mowy wyrażono podmiot.

Do zeszytów wpisują dzieci wyżej podane zestawienie i przytaczają przykłady. Można to też zrobić w domu celem stwierdzenia, czy wszystkie dzieci zrozumiały i pojęły przerobiony materjał.

Żabikowo (woj. poznańskie). J. Menzel.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

CZECHOSŁOWACJA.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W CZECHACH. Krajowa rada czeska uchwaliła w jesieni 1929 r. popierać i wspierać kursy, kształcące kandydatów na nauczycieli w szkołach wydziałowych. Kursy takie urządza państwowy związek nauczycielstwa wydziałowego z „czechosłowacką gminą nauczycielską" przy wyższem studjum pedagogicznem w Pradze. Od 1 stycznia 1930 będzie mogło kilkaset nauczycieli kształcić się przez dwa lata, korzystając z płatnego urlopu. Po zorganizowaniu w duchu reformy szkół praskich i po otwarciu pedagogicznego fakultetu na wszechnicy Karolowej jest to trzeci wybitny czyn w 1929 roku, podjęty dla pomyślności szkoły czeskiej. Mg.

IV ZJAZD PEDOLOGICZNY czesko-słowacki odbędzie się w dniach 25—27 października 1930 roku w Bratislawie. Przedmiotem referatów mają być tylko: badanie dziecka normalnego i anormalnego ze strony fizycznej i duchowej, socjologji i kryminologji młodzieży słowiańskiej.

Jako wstęp będzie podany w każdym dziale wspólny ogólny referat jednogodzinny, informujący o stanie danej nauki w republice czechosłowackiej i za jej granicami i wskazujący najpilniejsze problemy i wyniki. Referaty o własnych badaniach przedstawią pracownicy w sekcjach. Po raz pierwszy wystąpią Słowacy z charakterystyką i badaniem młodzieży słowackiej, (szczególnie talenty artystyczne, bilingwizm, rozwój fizyczny). Organizatorowie zjazdu oczekują też uczestnictwa innych Słowian, a więc i Polaków.

Zjazd będzie wyłącznie pedologiczny, a zatem pedagogika i dydaktyka są wyłączone. Referaty i doświadczenia czy badania mają być ujęte pod hasłem dostarczenia danych pod budowę wspólnej podstawy dla nowożytnej pedagogiki. Kto pragnie zdawać sprawę z prób własnych, winien to jak najrychlej zgłosić sekretarzowi Stałego Wydziału pod adresem: Dr. Cyryl Stejskal, Praha II Vladislavova 5, Pedologicky Ustav. Mg.

NAUCZYCIELSKIE ORGANIZACJE W SŁOWACJI. Wśród nauczycielstwa Słowaków są tacy, którzy zapisali się do czeskich organizacyj, zwiących się dzisiaj urzędowo czechosłowackiemi. Ale są i tacy, którzy łączą się pod znakiem czysto słowackim. Nauczycielstwo szkół powszechnych zorganizowane jest w „Zemskim Ucziteskim Spolku na Slovensku", a gimnazjalni tworzą „Spolok profesorow Slowakow". Tamci wydają „Slovenskeho Uczitela", drukowanego w Trnawie, w drukarni wielkiego oświatowego Spolku im. św. Vojtecha, ci wydawają „Sbornik spolku profesorow Slovakov", a drukują go w udziałowe drukarni w Turczańskim św. Marcinie. Samo miejsce druku wydawnictw, jedno w „Słowackim Rzymie", drugie w „sercu narodowego ruchu", mówią o ideałach pedagogów słowackich.

Nauczycielstwo powszechne przeciwdziała dążności zgóry zlaicyzowania szkoły, oświadczyło się za wychowaniem charakterów na podstawie religijno-moralnej, protestowało przeciw duchowi wychowania w dzisiejszych seminarjach nauczycielskich, którym brak czysto narodowego słowackiego wychowania. Walne zebranie wyraziło się, że młodzi wychowankowie seminarjów stają się nie Słowa-

kami, ani nawet nie „czechosłowakami“, lecz jakimiś kosmopolitami. Jak wzorowo pracuje nauczycielstwo słowackie, dowodzi fakt, że przez cały rok nie było ani jednej dyscyplinarki. Zjazd zakończono hymnem narodowym „He Slowane“, a nie oficjalnym „Nad Tatrou sa blyska“.

Spolek profesorski i w Popradzie i w Żylinie na zebraniach walnych głosi, że jego członkowie „są bojownikami za słowackość naszych szkół i ducha narodowego“, i że „dążenie do supremacji mocniejszego brata i umacnianie prawa pięści uważają za niebezpieczne nietylko dla narodu słowackiego, lecz także dla całej republiki“. Mg.

JUBILEUSZ SEMINARJUM NAUCZYCIELSKIEGO NA SPISZU W Spiskiem Podegrodziu istnieje seminarjum nauczycielskie, utrzymywane przez Kapitułę, już 110 lat. Ku uczczeniu tej rocznicy odbyły się wielkie uroczystości 6 i 7 listopada 1929 r. Na jubileuszowe zebranie byłych i teraźniejszych profesorów i uczniów tej uczelni zjechało się uczestników tylu, że Podegrodzie jeszcze tak wielkiej liczby gości nie przyjmowało.

Ważniejsze przemówienia wygłosili „pan biskup“ Józef Czarski, prezes katolickiej rady szkolnej w Słowacji, na temat: „Kościół a szkoła“, oraz radca rządowy Ferdynand Pisecky, inspektor, na temat: „Nauczyciel a naród“. Ten drugi między innemi powiedział: „Jestem w Słowacji u siebie, mnie powołał tu jenerał Sztefanik (pierwszy minister wojny i współtworzący z Masarykiem wolną Czechosłowację), którego byłem adjutantem, abym pomógł organizować szkolnictwo słowackie“...

W akademji wspomniano wyróżniająco pierwszego dyrektora zakładu Juraja Pallesza, znanego autora pierwszej słowackiej pedagogiki. Dodać trzeba, że w programie koncertu był „Kujawiak“ Wieniawskiego, obok czeskich i słowackich utworów muzycznych i wokalnych. Mg.

MIĘDZYNARODOWA WYSTAWA NOWOCZESNYCH ZABAWEK ORAZ NOWYCH PRZEDMIOTÓW DYDAKTYCZNYCH odbędzie się w Pradze czeskiej w czasie od 15 II do 10 III br. Wystawę urządzają wspólnie wszystkie organizacje nauczycielskie wraz z innemi korporacjami pedagogicznemi i z „Svazem czeskoslovenskiego Dila“. Kierownictwo wystawy, która zainstalowana została w gmachu Muzeum przemysłu artystycznego, powierzono profesorowi Sutnarowi. Z okazji wystawy wydana będzie specjalna publikacja trwałej wartości, zawierająca również spis odnośnych firm fachowych. Oprócz licznych eksponatów czeskosłowackich znajdzie się na wystawie bardzo interesujący materjał, nadesłany z licznych państw europejskich oraz innych. K.

KURSY WAKACYJNE ZAGRANICĄ.

KURS WAKACYJNY odbędzie się na uniwersytecie w Nancy (Francja) w czasie od 1 lipca do 1 października dla obcokrajowców. Uwzględnione będą następujące wydziały: prawo, medycyna, literatura, farmaceutyka, matematyczno-przyrodniczy, oraz specjalny kurs języka francuskiego dla obcokrajowców. Bliższych informacyj udziela: L'Office de Renseignements de l'Université, 13, Place Carnot, Nancy.

KURSY PEDAGOGICZNE DLA OBCOKRAJOWCÓW W NIEMCZECH obejmują higjenę szkolną (od 5—18 czerwca — Drezno), informacje dla muzyków-pedagogów (od 23 czerwca do 7 lipca — Berlin), praktyczny dla nauczycieli muzyki (od 7 — 27 lipca — Frankfurt n./O.), nowoczesne roboty kobiece (12—26 sierpnia — Berlin), roboty (od 7 — 21 lipca — Essen), rysunki (od 7—21 lipca — Düsseldorf), przyrodę żywą i martwą (10—25 lipca — Stuttgart), metodykę (12 — 26 sierpnia — Darmstadt i Frankfurt n/M.), wykłady o nowoczesnych eksperymentach szkolnych i szkołach doświadczalnych (13—20 sierpnia — Hamburg). Bliższych informacyj udziela: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35, Potsdamerstr. 120.

WYCINKI.

Marnotrawienie czasu w szkole.

Intensywna praca szkolna trwa od początku września do początków listopada, po dwu- do trzydniowej przerwie aż do 20 grudnia, potem od 7 do 30 stycznia; dalej od lutego do świąt wielkanocnych, po świętach wielkanocnych do świąt zielonych, a po świętach zielonych właściwie tempo słabnie i intensywność pracy ustaje, aby w czerwcu zamrzeć, jakkolwiek koniec roku szkolnego przypada na dzień 28 czerwca.

Są to okresy niedługie.

Gdybyż przynajmniej były wyzyskane należycie i z niesłabnącą energją i intensywnością! Tymczasem dzieje się w szkole wręcz przeciwnie. Do tych właśnie skondensowanych okresów szkolnej pracy wciska się mnóstwo wydarzeń, które rozsadzają spoistość i planowość życia wewnętrznego szkoły.

Władze szkolne polecają urządzanie różnych przedsięwzięć, mniej lub więcej odbiegających od życia szkolnego i pracy naukowej, a w każdym razie odrywających młodzież od tej pracy i nauki. A jest tego dosyć w ciągu roku szkolnego.

Są to owe przeróżne „dni“, „tygodnie“, przeróżne wieczorki, poranki, pogadanki, odczyty, obchody, pochody itp., które pożerają bardzo drogi czas na pracę szkolną przeznaczony, a taki krótki wogóle w stosunku rocznym!

Geneza zwyczajna jest jednakowa! Jakiemuś towarzystwu czy związkowi (dobrze jeśli dawno istniejącemu i znanemu z wybitnej społecznej działalności) akcja się nie wiedzie, trzeba społeczeństwo, obecnie znieczulone na takie sprawy, ożywić i pobudzić do współpracy, sięga się do szkół i młodzieży, aby tą drogą starsze społeczeństwo ruszyć i zachęcić do działania społecznego.

Są i takie przypadki, gdzie chodzi poprostu o wydobycie pieniędzy ze społeczeństwa, które naogół zubożałe, słabo reaguje na różne apele i niechętnie daje pieniądze. Młodzież się wówczas zachęca do zbierania pewnych składek wśród siebie. Władze szkolne, uznając „celowość akcji“ różnych towarzystw, zalecają zorganizowanie „tygodni“ i „dni“; polega to na tem, że zaprzęga się nauczycielstwo i młodzież szkolną do roboty, pochłaniającej dużo godzin szkolnych i pozaszkolnych. Nauczyciel ma obowiązek wygłosić co najmniej

odczyt, urządzić pogadankę albo zorganizować poranek, wieczór itp., a młodzież opracować jakąś sztukę. Niektóre z tych „tygodni". czy „dni", dzięki swej tendencji, przedstawiają wartość wychowawczą a tak spełnić mogą ważną rolę w wychowywaniu obywatelskiem i państwowem młodzieży. Jest np. „tydzień przeciwalkoholowy" (1 — 8 lutego), przywodzący przed oczy młodzieży straszną klęskę ludzkości, jaką jest nadużywanie alkoholu, „tydzień obrony lotniczej i przeciwgazowej", propagowany corocznie w październiku, począwszy od 1919 r. bezsprzecznie bardzo doniosły dla uświadomienia społeczeństwu konieczności przygotowywania się do obrony państwa, „tydzień dziecka", urządzony we wrześniu, począwszy od r. 1928; „tydzień dla uczczenia 10-lecia odzyskania dostępu do morza" w lutym rb., „tydzień emigranta" zamierzony w miesiącu kwietniu lub maju rb.

To znowu są dni: „dni przeciwgruźlicze" (między 1-ym grudnia a 10 stycznia), „dzień książki", „dzień inwalidy polskiego", „dzień spółdzielczości" (2 czerwca, corocznie urządzany od r. 1925), „dzień oszczędności" (31 października, corocznie od 1926 r). Są też „święta": „święto pieśni", „święto sadzenia drzewek".

Organizują się też kółka specjalne, w których trzeba pracować i niemi kierować: kółka młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża, Ligi obrony lotniczej i przeciwgazowej, Ligi samowystarczalności gospodarczej, Komitet floty narodowej.

Przypomnieć również należy przeróżne zalecenia i zachęcania młodzieży szkolnej do wzięcia udziału w szeregu propagandowych odczytów: Towarzystwa „Liga pracy", która po całej Polsce urządza odczyty dla podniesienia wartości pracy i obudzenia w społeczeństwie zamiłowania do pracy, „Ligi samowystarczalności gospodarczej" dla popierania wyrobów przemysłu krajowego a zaniechania kupowania obcych, „Związku obrony przemysłu polskiego", towarzystwa o podobnych do Ligi samowystarczalności zadaniach, „Polskiego towarzystwa eugenicznego" w sprawie wyboru zawodu (od 1928 r.). Odczyty przeważnie odbywają się w godzinach popołudniowych, ale bądź co bądź zabrać mogą i tak sporo drogiego czasu.

Nie można pominąć brania udziału przez młodzież w zalecanych przez władzę szkolną wyświetlaniach filmów naukowych, przedstawieniach teatralnych, występach różnych deklamatorów zawodowych, produkcjach artystów wędrownych itd. Na to wszystko zwykle przeznacza się godziny szkolnej nauki, aby młodzież mogła gremjalnie wystąpić, a tak gremjalnie się dokształcać.

Znowu stąd wynika strata czasu i dla nauczyciela, który oczywiście nie może wyczerpać materjału naukowego, i dla młodzieży szkolnej, która „rozrywana" różnemi imprezami, zalecanemi dla jej dobra, nie może intensywnie i spokojnie pracować.

Ogarniając całość, trzeba powiedzieć, że tego wszystkiego jest za dużo. Młodzież i nauczycielstwo jest zanadto przeciążone ubocznemi i narzuconemi im zajęciami i imprezami. Młodzież nie może wprost sprostać wskutek tego swym normalnym obowiązkom, bo poprostu nie ma na to dosyć wolnego czasu.

Należałoby ustalić, jak uchronić młodzież i szkołę od ciągłych pogadanek, odczytów, wieczorków, obchodów itp., jak w nauce poszczególnych przedmiotów

uwzględniać różne postulaty, jakie życie dzisiejsze stawia, a jakie różne „tygodnie“, „dni“ itd. starają się wtłoczyć w szkołę i w mózgi młodzieży, jakie obchody uczynić istotnem świętem dla szkoły i młodzieży, a wszystkie inne odrzucić. Ponadto należałoby kategorycznie zakazać urządzania jakichkolwiek składek na cele zewnętrze w szkole; zaniechać udziału w różnych imprezach różnych ludzi, którzy chcąc wyłudzić grosz, czynią to najłatwiejszą drogą, bo przez szkołę. Niech szkoła przestanie być jakiemś łatwem narzędziem wyciągania pieniędzy z kieszeni społeczeństwa, domeną różnych propagandowych poczynań, a zostanie tem, czem być powinna: świątynią wiedzy i nauki oraz najszczytniejszą instytucją wychowawczą przyszłych obywateli państwa polskiego.

(Kurjer Warszawski.) M.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CHOWANNA. Czasopismo pedagogiczne poświęcone naukowym zagadnieniom wychowania. Redakcja; Kraków, ul. Straszewskiego 27.

Nr. 1—2 (1929). *Szuman* Nowe kierunki psychologji a pedagogika. — *E. Sperantia* L'unité comme but et moyen de l'éducation. — *L. Jaxa-Bykowski* Zachowanie się młodzieży w czasie badań pedologicznych. — *J. Chałasiński* Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne.

Nr. 3 (1929). *St. Szuman* Badania nad rozwojem i znaczeniem gestu wskazywania i ruchu rzucania za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność u dziecka. — *K. Sobolewski* Z zagadnień zróżnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej. — *J. Kuchta* Zabawy krakowskich dzieci-włóczęgów w porze zimowej.

Nr. 4 (1929) *A. Polewka* Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza. — *G. Landau* Wpływ „Filozofji życia“ na współczesny ruch pedagogiczny. — *J. Stanisławski* Nauczanie metodą projektów. — *A. Kłodziński* Idea jedności zjawisk życia duchowego w nauczaniu historji.

ILUSTRACJA SZKOLNA, (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18).

Serja 7 (styczeń 1930), Sterowiec polski „Lech“ w hangarze. Budowa angielskiego sterowca. Sterowiec niemiecki nad oceanem. Polski samolot pasażerski „Fokker“. Pasażerowie wsiadają do samolotu. Olbrzymi samolot wodny. Plac Marszałka J. Piłsudskiego w Warszawie z samolotu. Rynek Główny w Krakowie z samolotu, Kopiec Kościuszki pod Krakowem z samolotu. Ogólny widok na Nowy Jork z samolotu. Drapacze nieba w Now. Jorku. Lituania: Puszcza. Znak. Przysięga. Bój. Duch. Widzenie.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY. (Lwów, Dąbrowskiego 11.)

Nr. 1 (styczeń 1930). *Ks. P. Stach* Katecheta wobec dzieci sekciarzy. — *Ks. W. Karasiewicz* Młodzież szkolna a zabawy.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Świeżego 7.)

Nr. 1 (styczeń 1930). *M. Friedländer* Problemy czytelnictwa dzieci i młodzieży zagranicą. — *A. Brossowa* Współdziałanie domu i szkoły. —

St. Kuśnierz Jak młodzież może ochraniać ptaki. — *A. Ciskówna* Egzamin praktyczny na nauczyciela publicznych szkół powszechnych.

NAUCZYCIEL POMORSKI. (Grudziądz, Rynek 15.)

Nr. 1 (styczeń 1930). *B. Dambkówna* Nieśmy ideę misyjną do szkoły — *M. Ryczakowicz* Psychologiczne pogłębienie powieści biblijnej. — *B. Kośnik* W jaki sposób kształcę wolę w nauce gimnastyki? — *J. Śliwa* Regjonalizm w praktyce biologicznej. — *F. Gawarzycki* Lekcja z rachunków w oddziale VII. Wprowadzenie pojęcia równania.

OCHRONA PRZYRODY. Organ Państwowej Rady Ochrony Przyrody Kraków, Lubicz 46.

Rocznik 9 (1929). *H. Jasieński* Ochrona przyrody a kultura materjalna. — *W. Goetel* Utworzenie Parku Narodowego w Pieninach. — *W. Szafer* Cisy w Puszczy Augustowskiej. — *K. Kaznowski* Zabytkowa roślinność wzgórzy pomiędzy Pińczowem a Skowronem. — *J. Ejsmond* Ryś w dzisiejszej Polsce, — *J. Sokołowski* Z ochrony ptaków. — *J. Cytarzyński* Czarny bóbr z Lunny pod Grodnem. — *J. Grochmalicki* Do historji zabiegów o ochronę kozicy i świstaka w Tatrach. — Ochrona przyrody zagranicą. — Organizacja międzynarodowej ochrony przyrody. — Postępy organizacji ochrony przyrody. — Zabytki przyrody i ich ochrona. — Niszczenie przyrody.

PARAMETR. Czasopismo poświęcone nauczaniu matematyki. Warszawa ul. Koszykowa 31 m. 5 (p. Ant. Rusiecki).

Nr. 1 (styczeń 1930). *A. Zarzecki* Treść i pytanie w zagadnieniach z tekstem słownym. — *L. Jeleńska* Ważne zaniedbanie. — *H. Stattlerówna* Lekcja w szkole powszechnej na temat: „Siatka sześcianu". — *K. Cwojdziński* Sposoby tworzenia równań kwadratowych o jednym parametrze zmniennym, których wyróżnik ma pierwiastki wymierne.

PEDAGOGJUM. (Kraków, Straszewskiego 22.)

Nr. 1 (styczeń 1930). *J. Melchertówna* Ze szkół w Hamburgu.

POKŁOSIE SZKOLNE. (Płock, pl. Kanoniczny 4),

Nr. 5 (styczeń 1930). Higjena zawodu nauczycielskiego. — *K. Gelinek* Indywidualność geograficzna Polski. — *A. H.* Rola nauczania historji w urabianiu pojęć społecznych młodzieży. — *Zm.* Wartości wychowawcze ogródków szkolnych. — Początki badania zależności funkcjonalnej. — *R. L.* Praca gimnastyczno-sportowa w stowarzyszeniach młodzieży wiejskiej.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI. (Warszawa, Marszałkowska 123.)

Tom II. Nr. 2—4. 1927—1928. Numer poświęcony pamięci założycielki i redaktorki Archiwum prof. Dr. Józefy Joteyko.

PRZEGLĄD POWSZECHNY. (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 554 (luty 1930). *J. Urban* Prześladowanie religji w Rosji. — *E. Jełowicki* U progu współczesnej psychologji religji. — *A. Czermiński* Ukraina w poezji Słowackiego (c. d.).

PRZESZŁOŚĆ. (Poznań, Karwowskiego 22 III)

Nr. 2 (luty 1930). *St. Frycz* Nasz dziejowy stosunek do Francji w zwierciadle literatury pięknej. — *P. Żukowski* Chiny w r. 1929. —

St. Wesołek Niemiec — awanturnik na tronie bułgarskim. — Co czytać o Rosji? Rozprawy historyczne w miesięcznikach z r. 1929.

PRZYRODA I TECHNIKA. (Katowice, Województwo.)

Nr. 1 (styczeń 1930). *K. Kling* Uwagi na wstępie do technologji chemicznej. — *J. Siemiradzki* Jeszcze o wężu morskim. — *St. Keler* Dziwy przystosowań u owadów. — *J. Nechay* Nowe prądy w budownictwie mieszkaniowem.

PSYCHOTECHNIKA. (Warszawa, ul. Wspólna 81.)

Nr. 4 (październik—listopad—grudzień 1929). *S. Studencki* Zagadnienie sprawdzania wyników badań psychotechnicznych. — *J. Zawirska* Poradnictwo zawodowe i psychotechnika w Wiedniu. — *J. Raczyńska* Sprawozdanie z 4-go kursu psychotechnicznego niemieckiego instytutu pracy gospodarczej w administracji publicznej. — *H. Targoński* Psychotechnika doboru pracowników w komunikacji i w służbie policyjnej w Niemczech. — *J. W.* Tablica cech urzędników handlowych.

SZKOŁA. (Warszawa, Senatorska 19)

Nr. 1 (1930). *I. Janke* Cel ogólnoludzki i narodowy w wychowaniu. — *W. Malec* Nie zwlekać! — *M. Małachowska* O dzieciach nie dla dzieci. — *St. Walerowicz* Pamięci Ewarysta Estkowskiego. — *M. Tomaszewski* Pedagogika ulicy.

SZKOŁA ŚLĄSKA. (Cieszyn, pl. Wolności 10.)

Nr. 1 (styczeń 1930). *J. Jasicki* W jakich granicach może być metoda psychoanalityczna pomocną w wychowaniu i nauczaniu? (Dok.) — *L. Jasek* Powstanie styczniowe w poezji ówczesnej. — *I. Kaleta* O kulturę pedagogiczną wśród społeczeństwa. — *F. Foltyn* Lekcja z przyrody w klasie IV: Wewnętrzna budowa korzenia.

SZTUKI PIĘKNE. (Kraków, Wolska 19.)

Nr. 12 (grudzień 1929). *W. Schreiberówna* Rozważania o popieraniu sztuki ludowej i ludowego przemysłu artystycznego. — M. Stoelmey, W. Wodzinowski, J. Fedkowicz, M. Samlicki, K. Winkler, W. Lam: Dziesięciolecie Polski a sztuki plastyczne. (Odpowiedzi na ankietę, c. d.) — Kronika artystyczna. Numer zdobi 43 reprodukcyj w tekście oraz 1 rotograwjura z obrazu J. Pankiewicza: Krajobraz z południowej Francji.

WIEDZA I ŻYCIE, (Warszawa, Chmielna 33, m. 5.)

Nr. 1 (styczeń 1930). *A. Hertz* Socjologja Spencera. — *W. Husarski* Rubens. — *K. Zawistowicz* Bronisław Piłsudski. — *W. Massalski* Ekspansja zamorska Polski. — *M Vertmont* Elektryfikacja. — *J. Barski* Europejski kryzys rolniczy. Zagadnienie długów wojennych.

WYCHOWANIE FIZYCZNE. (Poznań, ul. Chełmońskiego 8.)

Nr. 2 (luty 1930). *L. Zbyszewski* Funkcja czasu jako czynnik określenia pobudliwości. — *Dr. Klamrzyński* Określenie rozwoju fizycznego u młodzieży szkolnej. — *W. Sikorski* Indywidualizacja i uspołecznienie w sportach młodzieży szkolnej. — *R. Pietkiewicz* Z metodyki narciarstwa. — Program kursu instruktorskiego siedmiodniowego. — *W. Przybylski* Jazda figurowa na łyżwach.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okazowych wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów wyżej podanych czasopism, zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Redakcyj-Administracyj.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu